

Universidad Autónoma de Madrid

Facultad de Psicología

Programa de Doctorado en Psicología Clínica y de la Salud



**PERSONALIDAD RESISTENTE, AUTOEVALUACIONES
BÁSICAS Y CAPITAL PSICOLÓGICO EN EL MODELO DE
DEMANDAS Y RECURSOS**

Tesis Doctoral

Presentada por

SANDRA MARÍA CORSO DE ZÚÑIGA

Para optar al grado académico de:

DOCTOR EN PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD

Realizada bajo la tutela académica de:

Prof. Bernardo Moreno Jiménez
Dra. Eva Garrosa Hernández

31 de enero de 2013

MADRID • ESPAÑA

Personalidad Resistente, Autoevaluaciones Básicas y Capital Psicológico en el Modelo de Demandas y Recursos

© Sandra María Corso de Zúñiga (2012)

DEDICATORIA

A mi esposo no sólo por creer en este proyecto; sino por creer en mí, animarme a realizarlo y ayudarme a hacerlo realidad.

A mis hijos por ser quienes son, formar parte de mi vida y me dan mucha energía positiva.

A los profesores que dedican su vida y esfuerzo para que sus alumnos logren realizarse como personas, pese a las dificultades y renunciaciones personales a las que se enfrentan en el día a día.

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a mis asesores académicos Bernardo Moreno y Eva Garrosa por sus valiosos comentarios y su colaboración en la ejecución de este proyecto.

A los directores y profesores de los colegios que aceptaron ser los protagonistas de esta investigación. Sin ellos este trabajo no hubiera sido posible.

A James E. Gaskin por la generosidad de compartir sus vídeos que fueron una preciosísima ayuda en la parte estadística.

A mis padres, suegros, hermanos, sobrinos y amigos por sus palabras de ánimo durante la realización de este proyecto.

A Rafael, Xime y Rafa por su apoyo y ayuda incondicional.

CONTENIDO

Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
Índice de tablas.....	8
Índice de figuras	11
Tabla de abreviaturas	13
Introducción	14
Marco conceptual	17
Burnout	17
Definición.....	17
Dimensiones del burnout	18
Factores individuales relacionados con el burnout.....	20
Factores situacionales	22
El Burnout como fenómeno psicosocial	25
<i>Engagement</i>	27
Definición.....	27
Dimensiones del engagement	29
Relaciones entre las dimensiones de burnout y engagement	30
Distinciones entre engagement y otros conceptos relacionados	31
Recursos laborales y engagement.....	33
Recursos personales y engagement.....	35
Desempeño y engagement.....	36
Modelos teóricos de la Salud Ocupacional.....	38
Modelos de pérdida de recursos.....	38
Modelos de ajuste – desajuste	44
Modelos de sobre o baja estimulación	48
Modelos de demandas y recursos	52
Recursos personales.....	65
Modelos de recursos personales	68
Recursos personales en el modelo de Demandas y Recursos	80
El profesorado y su contexto laboral	85
El Sistema Educativo Peruano	87
Desempeño de los alumnos	92
Relación entre el gasto público y el desempeño	96

Relación profesor-alumno.....	98
Profesores y burnout o el síndrome de estar quemado por el trabajo	101
Profesores y engagement o ilusión por el trabajo	109
Parte metodológica.....	112
Objetivos	112
Hipótesis	113
Modelo de Demandas y Recursos	113
Papel moderador de los recursos personales en engagement y burnout.....	114
Papel mediador de los recursos personales en el modelo de Demandas y Recursos	114
Población y muestra.....	115
Estudio 1	115
Estudio 2	116
Tipo de diseño.....	117
Variables	117
Instrumentos	118
CBP-R	119
UWES.....	121
EME	121
ESV	122
Recursos personales	122
Procedimiento	126
Estudio 1	126
Estudio 2	127
Procesamiento estadístico	127
Datos perdidos	127
Procedimiento estadístico.....	128
Análisis factoriales exploratorios de las escalas	130
Análisis factoriales confirmatorios de las variables latentes	146
Resultados	176
Estadística descriptiva.	176
Papel moderador de los recursos personales en la explicación del burnout y el engagement	184
Modelo de Demandas y Recursos	203
Los recursos personales como mediadores en el modelo de Demandas y Recursos	211

Los recursos personales como antecedentes en el modelo de demandas y recursos.....	227
Resumen de los resultados obtenidos	234
Discusión	239
Papel moderador de los recursos personales.....	239
Supuestos del modelo de Demandas y Recursos	243
Papel mediador de los modelos de recursos personales en el modelo de Demandas y Recursos	246
Modelo de Personalidad Resistente	247
Modelo de Autoevaluaciones Básicas	249
Modelo de Capital Psicológico.....	251
Aspectos comunes entre los modelos de recursos personales.....	251
Diferencias entre modelos de recursos personales.....	252
Conclusiones.....	253
Limitaciones	255
Implicaciones prácticas	256
Referencias	258
Anexo 1 Instrumento utilizado en el Estudio 1	276
Anexo 2 Instrumento utilizado en el Estudio 2	289

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1 Principales características laborales que afectan a la felicidad e infelicidad.....</i>	<i>49</i>
<i>Tabla 2 Juicios múltiples que se hacen de una situación según Warr (Warr, 2011)</i>	<i>52</i>
<i>Tabla 3 Estructura del Sistema Educativo Básico en Perú</i>	<i>88</i>
<i>Tabla 4 Alumnos inscritos, personal docente e instituciones de Educación Básica Regular, según modalidad y nivel educativo (2009) (en miles).....</i>	<i>89</i>
<i>Tabla 5 Cuadro comparativo de los resultados de las pruebas SERCE de los alumnos de 3^{er} grado</i>	<i>96</i>
<i>Tabla 6 Cuadro comparativo de los resultados de la pruebas del SERCE de los alumnos de 6^{to} grado ...</i>	<i>96</i>
<i>Tabla 7 Distribución del burnout en colegios públicos de seis países latinoamericanos.</i>	<i>103</i>
<i>Tabla 8 Instrumentos de evaluación y objetivos de medida</i>	<i>118</i>
<i>Tabla 9 Índices de ajuste y criterios de interpretación</i>	<i>129</i>
<i>Tabla 10 AFE del CBP-R.....</i>	<i>131</i>
<i>Tabla 11 Matriz de estructura del AFE del CBP-R.....</i>	<i>132</i>
<i>Tabla 12 ACP de las escalas de Indisciplina y Rigidez Administrativa</i>	<i>134</i>
<i>Tabla 13 Matriz de configuración del AFE de las escalas de Indisciplina y Rigidez Administrativa (Estudios 1 Y 2)</i>	<i>135</i>
<i>Tabla 14 ACP del UWES.....</i>	<i>136</i>
<i>Tabla 15 Matriz de configuración del UWES.....</i>	<i>136</i>
<i>Tabla 16 ACP del CPR.....</i>	<i>137</i>
<i>Tabla 17 Matriz de configuración del CPR.....</i>	<i>137</i>
<i>Tabla 18 ACP de Autoeficacia General</i>	<i>138</i>
<i>Tabla 19 Matriz de componentes de la escala de Autoeficacia General.....</i>	<i>139</i>
<i>Tabla 20 ACP de la escala de Otros Poderosos.....</i>	<i>140</i>
<i>Tabla 21 Matriz de componentes de las escala de Otros Poderosos</i>	<i>140</i>
<i>Tabla 22 ACP de la escala de Autoestima de Rosenberg (Estudio 2)</i>	<i>142</i>
<i>Tabla 23 Matriz de configuración de la escala de Autoestima de Rosenberg.....</i>	<i>142</i>
<i>Tabla 24 ACP de la escala de Estabilidad Emocional.....</i>	<i>143</i>
<i>Tabla 25 Matriz de componentes de la escala de Estabilidad Emocional</i>	<i>144</i>
<i>Tabla 26 ACP de la escala de ADHS del Estudio 2</i>	<i>144</i>
<i>Tabla 27 Matriz de configuración del ADHS.....</i>	<i>145</i>
<i>Tabla 28 ACP de la escala LOT-R (Estudio 2)</i>	<i>146</i>
<i>Tabla 29 Matriz de configuración de la escala LOT-R.....</i>	<i>146</i>
<i>Tabla 30 Fiabilidad y validez de las demandas laborales (Estudio 1).....</i>	<i>148</i>
<i>Tabla 31 Matriz de correlaciones entre demandas laborales</i>	<i>148</i>
<i>Tabla 32 Fiabilidad y validez de las demandas laborales (Estudio 2).....</i>	<i>149</i>
<i>Tabla 33 Matriz de correlaciones entre demandas laborales (Estudio 2)</i>	<i>149</i>
<i>Tabla 34 Índices de ajuste de los modelos JDR (Estudio 1 y 2).....</i>	<i>149</i>
<i>Tabla 35 Fiabilidad y validez de los recursos laborales (Estudio 1).....</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 36 Matriz de correlaciones entre recursos laborales (Estudio 1).....</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 37 Fiabilidad y validez de los recursos laborales (Estudio 2).....</i>	<i>152</i>
<i>Tabla 38 Matriz de correlaciones entre recursos laborales.....</i>	<i>153</i>
<i>Tabla 39 Índices de ajuste de los modelos de recursos laborales (Estudios 1 y 2).....</i>	<i>153</i>
<i>Tabla 40 Validez y confiabilidad de las dimensiones de burnout (Estudio 1).....</i>	<i>154</i>
<i>Tabla 41 Matriz de correlaciones entre las dimensiones de burnout.....</i>	<i>154</i>
<i>Tabla 42 Fiabilidad y validez en las dimensiones de burnout (Estudio 2).....</i>	<i>155</i>
<i>Tabla 43 Matriz de correlaciones de las dimensiones de burnout (Estudio 2)</i>	<i>156</i>
<i>Tabla 44 Índices de ajuste de los modelos de burnout (Estudios 1 y 2).....</i>	<i>157</i>
<i>Tabla 45 Índices de consistencia interna de las dimensiones de Agotamiento y Despersonalización</i>	<i>158</i>
<i>Tabla 46 Fiabilidad y validez de las dimensiones de engagement</i>	<i>159</i>

Tabla 47 Matriz de correlaciones de las dimensiones de engagement (Estudio 2).....	159
Tabla 48 Fiabilidad y validez de las dimensiones de engagement (Estudio 2)	160
Tabla 49 Matriz de correlaciones de las dimensiones de engagement.....	161
Tabla 50 Índices de ajuste de los modelos de engagement	162
Tabla 51 Fiabilidad y validez de las dimensiones de PR (Estudio 1).....	163
Tabla 52 Matriz de Correlaciones de PR.....	163
Tabla 53 Fiabilidad y validez de las dimensiones de Personalidad Resistente (Estudio 2).....	164
Tabla 54 Matriz de correlaciones entre las dimensiones de PR	165
Tabla 55 Índices de ajuste de los modelos de Personalidad Resistente	166
Tabla 56 Fiabilidad y validez en las Autoevaluaciones Básicas (Estudio 1)	166
Tabla 57 Matriz de correlaciones entre las Autoevaluaciones Básicas	166
Tabla 58 Fiabilidad y validez en las Autoevaluaciones Básicas (Estudio 2).....	167
Tabla 59 Matriz de correlaciones entre Autoevaluaciones Básicas (Estudio 2).....	168
Tabla 60 Índices de ajuste del modelo de Autoevaluaciones Básicas	169
Tabla 61 Niveles de ajuste de la escala de Esperanza (Estudio 2)	169
Tabla 62 Fiabilidad y validez en las variables de Capital Psicológico	171
Tabla 63 Matriz de correlaciones de las variables de Capital Psicológico.....	171
Tabla 64. Dimensiones del burnout, engagement, demandas y recursos laborales, y satisfacción vital (medias, desviaciones típicas, y correlaciones del Estudio 1).....	178
Tabla 65. Dimensiones del burnout, engagement y recursos personales (medias, desviaciones típicas, y correlaciones del Estudio 1).....	179
Tabla 66. Demandas y recursos laborales, recursos personales y satisfacción vital (medias, desviaciones típicas, y correlaciones del Estudio 1)	180
Tabla 67. Dimensiones del burnout, engagement, demandas y recursos laborales, y satisfacción vital (medias, desviaciones típicas, y correlaciones del Estudio 2).....	181
Tabla 68. Dimensiones del burnout, engagement, recursos personales y satisfacción vital (medias, desviaciones típicas, y correlaciones del Estudio 2).....	182
Tabla 69. Demandas y recursos laborales, recursos personales y satisfacción vital (medias, desviaciones típicas, y correlaciones del Estudio 2)	183
Tabla 70 Regresiones lineales jerarquizadas con las dimensiones de Agotamiento, Despersonalización y Engagement como variables dependientes y PR como variable moderadora (Estudio 1)	187
Tabla 71 Regresiones lineales jerarquizadas con las dimensiones de Agotamiento, Despersonalización y Engagement como variables dependientes y Autoevaluaciones Básicas como variable moderadora (Estudio 1).....	188
Tabla 72 Regresiones lineales jerarquizadas con las dimensiones de Agotamiento, Despersonalización y Engagement como variables dependientes y PR como variable moderadora (Estudio 2)	191
Tabla 73 Regresiones lineales jerarquizadas con las dimensiones de Agotamiento, Despersonalización y Engagement como variables dependientes y Autoevaluaciones Básicas como variables moderadora (Estudio 2).....	192
Tabla 74 Regresiones lineales jerarquizadas con las dimensiones de Agotamiento, Despersonalización y Engagement como variables dependientes y Autoevaluaciones Básicas como variable moderadora (Estudio 2).....	193
Tabla 75 Niveles de ajuste de los modelos JDR (Estudios 1 y 2).....	205
Tabla 76 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR (Estudio 1).....	205
Tabla 77 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR (Estudio 2).....	206
Tabla 78 Modelos JDR y efectos cruzados (Estudios 1 y 2).....	208
Tabla 79 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR con efectos cruzados (Estudio 1).....	208
Tabla 80 Modelos JDR y efectos cruzados (Estudios 1 y 2).....	210
Tabla 81 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR y efectos cruzados (Estudio 2)	210
Tabla 82 Efectos indirectos de los recursos personales en Burnout (Estudio 1)	213

<i>Tabla 83 Efectos indirectos de los recursos personales (Análisis bootstrap y test de Sobel)</i>	<i>213</i>
<i>Tabla 84 Efectos indirectos de los recursos personales en Engagement (Estudio 1)</i>	<i>213</i>
<i>Tabla 85 Efectos indirectos de los recursos personales (Análisis bootstrap y test de Sobel)</i>	<i>213</i>
<i>Tabla 86 Efectos indirectos de los recursos personales en Burnout (Estudio 2)</i>	<i>214</i>
<i>Tabla 87 Efectos indirectos de los recursos personales (Análisis bootstrap y test de Sobel)</i>	<i>215</i>
<i>Tabla 88 Efectos indirectos de los modelos de recursos personales en Engagement (Estudio 2).....</i>	<i>215</i>
<i>Tabla 89 Efectos indirectos de los recursos personales (Análisis bootstrap y test de Sobel)</i>	<i>216</i>
<i>Tabla 90 Índices de ajuste de los modelos JDR con y sin PR (N = 174)</i>	<i>217</i>
<i>Tabla 91 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR y PR como variable mediadora (Estudio 1).....</i>	<i>217</i>
<i>Tabla 92 Índices de ajuste de los modelos JDR con y sin AEB (N = 174).....</i>	<i>219</i>
<i>Tabla 93 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR y AEB como variable mediadora.....</i>	<i>219</i>
<i>Tabla 94 Índices de ajuste de los modelos JDR con y sin PR (N = 244)</i>	<i>221</i>
<i>Tabla 95 Coeficientes de regresión del modelo JDR y PR como variable mediadora (Estudio 2).....</i>	<i>222</i>
<i>Tabla 96 Índices de ajuste de los modelos JDR con y sin AEB (N = 244)</i>	<i>223</i>
<i>Tabla 97 Coeficientes de regresión del modelo JDR con AEB como variable mediadora (Estudio 2)....</i>	<i>224</i>
<i>Tabla 98 Índices de ajuste de los modelos JDR con Recursos personales como moderadores y antecedentes (Estudio 2) (N = 244).....</i>	<i>225</i>
<i>Tabla 99 Coeficientes de regresión del modelo JDR con CP como variable mediadora.....</i>	<i>226</i>
<i>Tabla 100 Índices de ajuste de los modelos JDR con recursos personales como mediadores y como antecedentes (Estudio 1) (N = 174).....</i>	<i>227</i>
<i>Tabla 101 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR y PR como antecedente (Estudio 1).....</i>	<i>228</i>
<i>Tabla 102 Coeficientes de regresión y niveles de significación en el modelo JDR y AEB como variable antecedente (Estudio 1).....</i>	<i>229</i>
<i>Tabla 103 Índices de ajuste de los modelos JDR con Recursos personales como moderadores y antecedentes (Estudio 2) (N = 244).....</i>	<i>230</i>
<i>Tabla 104 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR y PR como variable antecedente (Estudio 2).....</i>	<i>231</i>
<i>Tabla 105 Coeficientes de regresión del Modelo JDR y AEB como variable antecedente (Estudio 2) ...</i>	<i>232</i>
<i>Tabla 106 Coeficientes de regresión del modelo JDR y CP como variable antecedente (Estudio 2)</i>	<i>233</i>
<i>Tabla 107 Interacciones entre demandas o recursos laborales y recursos personales en agotamiento y despersonalización</i>	<i>235</i>
<i>Tabla 108 Interacciones entre demandas o recursos laborales y recursos personales en engagement... </i>	<i>236</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 Relación entre burnout y engagement</i>	31
<i>Figura 2 Representación gráfica del modelo de Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa</i>	46
<i>Figura 3 Taxonomía del bienestar psicosocial</i>	51
<i>Figura 4 Predicciones del modelo de Demandas - Control</i>	54
<i>Figura 5 Modelo Demandas –Control- Apoyo Social</i>	55
<i>Figura 6 Modelo de Demandas y Recursos</i>	57
<i>Figura 7 Modelo de Demandas y Recursos aplicado al engagement</i>	63
<i>Figura 8 El Modelo de Personalidad Resistente para el desempeño y la mejora de la salud</i>	69
<i>Figura 9 ¿Cuánto ganan los profesores de aula?</i>	91
<i>Figura 10 Gasto público en educación</i>	92
<i>Figura 11. Desempeño en las pruebas de lectura por países</i>	93
<i>Figura 12 Desempeño en matemática por países</i>	94
<i>Figura 13 Gasto público por alumno y nivel de desempeño en las pruebas PISA 2009</i>	97
<i>Figura 14 La mayoría de mis profesores realmente escuchan lo que tengo que decir.</i>	99
<i>Figura 15 Cuando necesito ayuda adicional, la obtengo de mis profesores.</i>	99
<i>Figura 16 Porcentaje de alumnos que afirman que “nunca o casi nunca” o “en alguna clase” no escuchan lo que dice el profesor o la profesora.</i>	100
<i>Figura 17 Porcentaje de alumnos que afirman que “nunca o casi nunca” o “en alguna clase” el profesor o la profesora tiene que esperar mucho tiempo para que los alumnos se callen.</i>	101
<i>Figura 18 Exigencias de los docentes peruanos relacionadas con el alumnado</i>	108
<i>Figura 19 AFC de las demandas laborales (Estudio 1)</i>	148
<i>Figura 20 AFC de las demandas laborales (Estudio 2)</i>	150
<i>Figura 21 AFC de recursos laborales (Estudio 1)</i>	152
<i>Figura 22 Recursos laborales (Estudio 2)</i>	153
<i>Figura 23 AFC de burnout con tres dimensiones (Estudio 1)</i>	155
<i>Figura 24 AFC de burnout con tres dimensiones (Estudio 2)</i>	156
<i>Figura 25 AFC de burnout (Estudio 1)</i>	157
<i>Figura 26 AFC de burnout (Estudio 2)</i>	158
<i>Figura 27 AFC de engagement distinguiendo tres dimensiones (Estudio 1)</i>	160
<i>Figura 28 AFC de engagement distinguiendo tres dimensiones (Estudio 2)</i>	162
<i>Figura 29 AFC de Personalidad Resistente (Estudio 1)</i>	164
<i>Figura 30 AFC de Personalidad Resistente (Estudio 2)</i>	165
<i>Figura 31 AFC de Autoevaluaciones Básicas (Estudio 1)</i>	167
<i>Figura 32 AFC de Autoevaluaciones Básicas (Estudio 2)</i>	168
<i>Figura 33 AFC de la escala de Esperanza (ADHS)</i>	170
<i>Figura 34 AFC de Capital Psicológico (Estudio 2)</i>	172
<i>Figura 35 AFC de Capital Psicológico (Factor Común)</i>	174
<i>Figura 36 Efecto del método común (Capital Psicológico)</i>	175
<i>Figura 37 Interacción de Supervisión y Neuroticismo en Engagement</i>	189
<i>Figura 38 Interacción de Estrés de Rol y Control en Agotamiento (PR)</i>	194
<i>Figura 39 Interacción de Estrés de Rol y Reto en Agotamiento (PR)</i>	195
<i>Figura 40 Interacción de Supervisión e Implicación en Engagement (PR)</i>	196
<i>Figura 41 Interacción de Estrés de Rol y Autoestima en Agotamiento (Autoevaluaciones Básicas)</i>	197
<i>Figura 42 Interacción de Estrés de Rol y Neuroticismo en Agotamiento (Autoevaluaciones Básicas)</i>	197
<i>Figura 43 Interacción de Supervisión y Neuroticismo en Agotamiento (Autoevaluaciones Básicas)</i>	198
<i>Figura 44 Interacción de Estrés de Rol y Neuroticismo en Engagement (Autoevaluaciones Básicas)</i>	199
<i>Figura 45 Interacción de Supervisión y Neuroticismo en Engagement (Autoevaluaciones Básicas)</i>	200
<i>Figura 46 Interacción de Estrés de Rol y Autoeficacia en Agotamiento (CP)</i>	201

<i>Figura 47 Interacción de Estrés de Rol y Autoeficacia en Despersonalización (CP)</i>	202
<i>Figura 48 Interacción de Supervisión y Agencia en Despersonalización (CP)</i>	202
<i>Figura 49 Interacción de Supervisión y Autoeficacia en Engagement (CP)</i>	203
<i>Figura 50 Modelo JDR (Estudio 1)</i>	205
<i>Figura 51 Modelo JDR (Estudio 2)</i>	207
<i>Figura 52 Modelo JDR y efectos cruzados (Estudio 1)</i>	209
<i>Figura 53 Modelo de JDR y efectos cruzados (Estudio 2)</i>	211
<i>Figura 54 Modelo JDR y Personalidad Resistente como variable mediadora (Estudio 1)</i>	218
<i>Figura 55 Modelo JDR y AEB como variable mediadora (Estudio 1)</i>	219
<i>Figura 56 Modelo JDR y PR como variable mediadora (Estudio 2)</i>	222
<i>Figura 57 Estudio 2 Modelo JDR y AEB como variable mediadora (Estudio 2)</i>	224
<i>Figura 58 Modelo JDR y CP como variable mediadora (Estudio 2)</i>	226
<i>Figura 59 Modelo JDR y PR como antecedente (Estudio 1)</i>	228
<i>Figura 60 Modelo JDR y AEB como variable antecedente (Estudio 1)</i>	229
<i>Figura 61 Modelo JDR y PR como variable antecedente (Estudio 2)</i>	231
<i>Figura 62 Modelo JDR y AEB como variable antecedente (Estudio 2)</i>	232
<i>Figura 63 Modelo JDR y CP como variable antecedente (Estudio 2)</i>	233

TABLA DE ABREVIATURAS

AEB	Autoevaluaciones Básicas
AFC	Análisis Factorial Confirmatorio
AFE	Análisis Factorial Exploratorio
CP	Capital Psicológico
DL	Demandas Laborales
E1	Estudio 1
E2	Estudio 2
GL	Grados de libertad
IEP	Inteligencia Emocional Percibida
ML	Método de estimación de Máxima-Verosimilitud
Modelo JDR	Modelo de Demandas y Recursos
PR	Personalidad Resistente
RL	Recursos Laborales
VD	Variable Dependiente
VI	Variable Independiente

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años la vasta investigación sobre el síndrome de estar quemado por el trabajo o *burnout*, paradójicamente ha dado lugar a la ampliación del campo de estudio de la Psicología de la Salud Ocupacional hacia el lado positivo, hacia la motivación y el bienestar en el trabajo, con conceptos asociados con la mejora de la calidad de vida como la ilusión por el trabajo o *engagement*. El estudio de los aspectos positivos y negativos en el ambiente laboral ha dado una visión más completa de la persona en el trabajo en la que no sólo se estudia el estrés en el trabajo, sus repercusiones en la salud y el desempeño; sino también la motivación, el compromiso en el trabajo, su relación con el bienestar y la satisfacción vital.

Más aún, el desarrollo de la estadística y de programas estadísticos más sofisticados ha permitido poner en práctica estos nuevos conceptos y trabajar con una mayor cantidad de variables en un mismo modelo. Los programas estadísticos actuales permiten estudiar con mayor facilidad cómo covarían una serie de variables en un mismo modelo y cuáles son las relaciones entre éstas con niveles de confianza estimados obtenidos a través de métodos de remuestreo (como el bootstrap).

El presente trabajo pretende estudiar estos conceptos e investigar sus implicaciones en una población poco conocida como la del personal docente de colegios particulares peruanos. Recientemente, se han hecho numerosos estudios sobre la calidad educativa a nivel internacional y los sistemas educativos de muchos países se han puesto en descubierto al ver que el rendimiento de sus alumnos no siempre refleja el esfuerzo económico realizado por el país, o bien que la inversión que el país realiza es insuficiente. Esta situación ha puesto de manifiesto que es necesario prestar una mayor atención al profesorado y a sus necesidades, para mejorar el nivel académico de los alumnos. La pérdida de reconocimiento que ha sufrido el docente en las escuelas en las últimas décadas ha tenido consecuencias negativas en muchos

sentidos y se ha visto reflejada en el rendimiento escolar. Asimismo, la aparición de nuevas tecnologías exige nuevas adaptaciones en los centros escolares, particularmente en el profesorado. Los métodos tradicionales resultan desfasados y se requiere de una actualización constante. El profesor se enfrenta a una serie de exigencias, y en el caso de Perú, no siempre cuenta con los recursos necesarios.

Sin embargo, pese a las dificultades que afrontan los docentes se encuentran casos especiales. Maestros que pese a enfrentar situaciones adversas sobresalieron en el esfuerzo y consiguieron resultados sorprendentes. Docentes como Emilia y Victoria Barcia Boniffatti, que se erigieron como pioneras en la educación infantil en Perú, Everardo Zapata Santillana cuyo método de lectura pasó de enseñarse en un pequeño poblado a exportarse a doce países de América Latina y muchos otros docentes que trabajan en el anonimato arduamente para conseguir aprendizajes significativos en sus alumnos, pese a que este objetivo les exija una serie de renunciaciones y sacrificios en su vida personal. ¿Qué tienen en común estos docentes que mantienen la ilusión por la enseñanza aunque se enfrenten a situaciones muy adversas? Es probable que las variables de personalidad estén detrás de estas diferencias individuales. Si es así, ¿qué rasgos son comunes en estos docentes?

A través del presente trabajo se buscan repuestas a estas preguntas. Concretamente, se estudian los recursos personales asociados con una mayor ilusión por la enseñanza (*engagement*), y los recursos personales asociados con una menor incidencia del síndrome de estar quemado por el trabajo (*burnout*). Se partió del análisis de las demandas y recursos laborales en el ambiente laboral escolar y luego se continuó con el estudio del papel que desempeñan los recursos personales en relación a aquellas demandas y recursos laborales en la explicación de la ilusión por el trabajo y el síndrome de estar quemado. Se empezó analizando los rasgos en relación a las demandas y recursos laborales más destacados y luego los rasgos integrados en los modelos de recursos personales en el modelo JDR.

El estudio se llevó a cabo en dos partes. Una primera parte constituida por el Estudio 1 en la que se realiza una aproximación exploratoria en los colegios particulares de Perú; y una segunda parte constituida por el Estudio 2 en la que se mantiene el mismo instrumento con la salvedad de que se aumentan recursos personales como la autoestima del modelo de Autoevaluaciones Básicas (modelo AEB), y esperanza y optimismo del modelo de Capital Psicológico (modelo CP) y se amplía la muestra de 191 participantes a un total de 442. El Estudio 2 complementa los objetivos del Estudio 1 e incrementa la cantidad de participantes en la investigación.

En Perú para elevar el nivel académico de los alumnos es necesaria una mayor inversión de recursos del estado en el área de educación. Se requiere de una inversión que vaya más allá de la infraestructura, que pase por una revisión del plan de estudios, una revisión del sistema de retribuciones y compensaciones al profesorado, la elaboración de un plan de acción, y políticas que viabilicen la realización de evaluaciones y seguimiento del aprendizaje de los alumnos, y fundamentalmente, dar una formación más integral y actualizada al profesorado.

Este estudio aspira a contribuir con la formación del profesorado a través de la búsqueda de las variables de personalidad asociadas con una mejor preparación docente para enfrentarse a las exigencias laborales. Muchas de las variables de personalidad estudiadas en la presente investigación son susceptibles de ser aprendidas y desarrolladas a través de programas específicos. El fomento de estas habilidades potenciará un mejor uso de los recursos laborales, lo cual repercutirá en un aumento o manteniendo de la motivación e ilusión por el trabajo y una mayor protección frente al síndrome de estar quemado por el trabajo (*burnout*). La identificación, desarrollo y fomento de estas habilidades no sólo van a redundar en una mejora en la calidad de vida de los maestros, sino que es muy probable que puedan ser transmitidas a los alumnos que comparten la experiencia del aprendizaje.

MARCO CONCEPTUAL

BURNOUT

DEFINICIÓN

Se empezó a hablar del síndrome de estar quemado por el trabajo a mediados de la década del 70 cuando Freudenbergler acuñó el término *burnout* para referirse a "...la extinción de la motivación o incentivos, especialmente cuando uno se dedica con entrega a una causa o relación y ésta no produce los resultados deseados" (Freudenbergler, 1974). En un inicio los estudios se focalizaron en profesionales de la salud y de la educación. Este estrés crónico se asoció al desgaste en la relación entre el médico y el paciente y los demás familiares. Posteriormente, las investigaciones sobre el *burnout* se extendieron al área educativa, puesto que se consideraba al gremio de profesores como especialmente vulnerable. Se investigó sobre la relación estresante que se podía producir en el intercambio entre el profesor y los alumnos. Sin embargo, los estudios fueron revelando que los factores estresantes, no necesariamente estaban relacionados con el trato con los pacientes, con los alumnos, o con la profesión de la persona que padecía el estrés crónico. Empezaron a aparecer factores relacionados con las características del trabajo y las características de la organización. Esto motivó que el estudio del *burnout* se extendiera a diferentes áreas y contextos laborales.

Visto de este modo más amplio Maslach, Jackson y Leiter (1996) definieron el *burnout* como un estado de agotamiento en el cual uno se vuelve cínico acerca del valor de su propia ocupación y dubitativo sobre su capacidad para desempeñarse. El término *burnout* pasó de ser entendido como el agotamiento de los recursos puramente físicos, a incluir la dimensión de los recursos psicológicos. En esta misma línea

encontramos a Schaufeli y Enzmann (1998) que definieron el *burnout* como "... un estado mental persistente, negativo, relacionado con el trabajo en individuos "normales", que se caracteriza principalmente por el agotamiento emocional, que se acompaña de malestar, un sentimiento de reducida competencia y motivación, y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo". A partir de estas dos definiciones se puede inferir la extensión del síndrome del burnout más allá de las profesiones u ocupaciones asistenciales.

DIMENSIONES DEL BURNOUT

Agotamiento emocional.

El agotamiento refleja la dimensión de estrés del *burnout* y afecta a los recursos emocionales o físicos con los que cuenta la persona en su ambiente laboral. Se refiere a los sentimientos de no poder dar más de sí emocionalmente y a una disminución de los recursos emocionales. Es la dimensión más ampliamente estudiada de este síndrome, y representa una parte central de él. El agotamiento no simplemente afecta a la persona en su ambiente laboral, sino que también puede producir que ésta tome acciones para distanciarse emocional y cognitivamente del trabajo (Maslach et al., 2001), lo cual da lugar a la siguiente dimensión del *burnout*.

Despersonalización

La despersonalización (o cinismo) está relacionada con el contexto interpersonal del *burnout*. Es un intento de poner distancia entre uno mismo y los diferentes aspectos del trabajo (Maslach y Leiter, 2008). Se manifiesta como una actitud distante e indiferente hacia el trabajo, las personas objeto del mismo, así como los

compañeros(as) de trabajo. El trabajo pierde su significado y la persona pierde interés en el mismo.

Se han hecho distinciones entre despersonalización y cinismo. Incluso investigadores como Salanova et al. (2005) van más allá al sugerir considerar ambos como dimensiones independientes. En este caso el *burnout* estaría formado por cuatro dimensiones y no solo por tres como se planteó inicialmente. La razón de esta división está en que si bien conceptualmente hablando, tanto el cinismo como la despersonalización son manifestaciones del distanciamiento mental; en la despersonalización la distancia psicológica se produce con respecto a los compañeros de trabajo y las personas objeto del mismo; en tanto, que en el cinismo la distancia se produce con respecto al trabajo en sí mismo.

Esta dimensión está muy vinculada al agotamiento. Ambas dimensiones agotamiento y despersonalización, forman parte del núcleo duro del *burnout* (Green, Walkey y Taylor, 1991).

Falta de eficacia profesional

La falta de eficacia profesional está relacionada con la auto-evaluación. Se refiere a las bajas expectativas con respecto a la propia competencia laboral, una baja valoración de los éxitos conseguidos tanto en el propio trabajo como en la organización.

Su relación con las otras dos dimensiones es compleja, a veces está estrechamente relacionada con ellas y en otras ocasiones es independiente de ellas (Maslach y Leiter, 2008). Según Maslach et al. (2001), la falta de eficacia parece que estar más vinculada con la falta de recursos, en tanto que el agotamiento y cinismo surgirían ante la presencia de sobrecarga de trabajo y conflicto social.

FACTORES INDIVIDUALES RELACIONADOS CON EL BURNOUT

Características demográficas

Se han publicado innumerables investigaciones relacionando el síndrome del *burnout* con características demográficas, sin embargo, no se han extraído resultados concluyentes. En concreto, se ha relacionado el *burnout* con la edad, el género, el estado civil, el tipo de trabajo, los años de experiencia y, en el caso particular de la docencia, con el nivel de enseñanza.

Edad

La característica demográfica que aparece más consistentemente relacionada con el *burnout*, es la edad. Se ha especulado que el *burnout* se daría con más frecuencia entre los más empleados jóvenes, que entre los mayores de 30 y 40 años. Entre otras razones, porque aquellos que experimentan el desgaste profesional en el inicio de sus carreras, probablemente hayan renunciado a sus trabajos, dejando atrás a aquellos supervivientes que presentaban menores niveles de *burnout*.

Brewer y Shapard (2004) encontraron una correlación pequeña y negativa entre edad y *burnout* en un meta-análisis realizado sobre la base de 34 estudios. En el mismo estudio se observó que la correlación pequeña y negativa se mantenía en las muestras de profesores en EEUU. Estos resultados señalan una mayor tendencia a que los profesores más jóvenes desarrollen mayores niveles de cansancio mental y fatiga.

Género

En líneas generales, las evidencias apoyan la suposición común de que las mujeres tienen una mayor tendencia a desarrollar *burnout* que los hombres (Purvanova y

Muros, 2010), aunque estas diferencias son muy pequeñas cuando se traducen al plano estadístico. Los resultados del meta-análisis de Purvanova et al. (2010) con una muestra de 183 investigaciones, demuestran que hay una mayor tendencia en las mujeres a desarrollar agotamiento ($\delta=,10$); en tanto que, los hombres tendrían una mayor tendencia a la despersonalización ($\delta= -,19$). Algunos autores han atribuido los mayores niveles de cansancio emocional en mujeres al doble rol ejercido por éstas en la casa y en el trabajo, aunque no hay demostración empírica para esta hipótesis.

Estado civil

El estado civil es otra variable que también parece ejercer influencia en el *burnout*. Los trabajadores solteros suelen tener niveles más elevados de *burnout* que los casados, e incluso que los divorciados (Maslach, et al., 2001). El hecho de tener hijos puede funcionar como factor de protección frente al burnout, Maslach (1982) argumentó que podría relacionarse con la supuesta maduración que acompaña al ser padre.

Nivel de enseñanza

En general, parece que a medida que vamos subiendo en el ciclo educativo escolar, los índices de *burnout* se van incrementando, siendo los profesores de Secundaria los más afectados (Beer y Beer, 1992). Estos resultados en Secundaria, con frecuencia se atribuyen a una menor motivación por parte de los alumnos y a su mal comportamiento y falta de disciplina. Kyriacou (1987) señaló que si bien los incidentes aislados y disruptivos graves pueden ser una causa de estrés, éstos representaban una fuente de estrés menor si se comparan con el efecto acumulativo de los trastornos constantes y reiterados del día a día.

Características de personalidad

Algunas características personales pueden actuar como factores de vulnerabilidad frente al *burnout*. Se han realizado innumerables investigaciones relacionando *burnout* con rasgos de personalidad. Las asociaciones más significativas se han encontrado

entre *burnout* y, patrón de conducta tipo A (Ganster, 1986; Kirmeyer, 1988), locus de control externo (Wang, Bowling and Eschleman, 2010), neuroticismo (Innes y Kitto, 1989; Burke, Brief y George, 1993), estilo de afrontamiento por evitación (Guerrero, Gómez, Moreno, García-Baamonde y Blázquez, 2011), baja autoestima (Maslach, 1982), o baja personalidad resistente (Rush, 1995).

FACTORES SITUACIONALES

Entre los factores situaciones en el desarrollo del síndrome de estar quemado por el trabajo se encuentran las características del trabajo, de la profesión y de la organización.

Características del trabajo

Demandas cuantitativas

Las demandas cuantitativas que parecen estar más asociadas con el desarrollo del *burnout* son la sobrecarga de trabajo y la presión de tiempo. La excesiva carga de trabajo y la presión de tiempo están fuerte y consistentemente asociadas a la dimensión de agotamiento (Maslach et al., 2001).

Demandas cualitativas

Las demandas cualitativas están más asociadas con el estrés de rol y la ambigüedad de rol. Los roles cumplen la función de transmitir al individuo que se espera de él en la organización. Dan al individuo unas pautas sobre cómo proceder en su desempeño y qué consecuencias tiene ese desempeño para él.

El estrés de rol se hace manifiesto cuando no se puede satisfacer simultáneamente expectativas de rol contradictorias. Es la presión o tensión que se experimenta debido

a la percepción de un desequilibrio entre las exigencias laborales y la capacidad personal para responder a esas demandas, cuando las consecuencias de la resolución son percibidas como importantes. Es un conflicto de expectativas, más que un conflicto interpersonal. La persona recibe dos o más expectativas de uno o varios miembros de su organización que no pueden satisfacer simultáneamente porque resultan contradictorias entre sí, aunque percibe que sería importante satisfacerlas. El estrés de rol comprende la ambigüedad de rol, el conflicto de rol y la sobrecarga de rol, entre otros.

La ambigüedad de rol se refiere a la incertidumbre que el individuo tiene, de si lo que desempeña es lo que se espera de él. Las áreas en las que el individuo puede encontrar ambigüedad de rol son: límites de sus competencias, procedimientos y métodos para desempeñarlos, criterios y métodos de evaluación del trabajo propio, y expectativas de los miembros del conjunto de rol sobre su desempeño.

Según Gil Monte (2005), la ambigüedad de rol sería un predictor más intenso del componente cognitivo del *burnout* (baja realización personal en el trabajo) que el conflicto de rol; en tanto que el conflicto de rol sería un predictor más intenso del componente emocional del *burnout*. De esta forma, el estrés de rol evocaría una respuesta de carácter emocional o afectiva en el sujeto, mientras que la ambigüedad de rol evocaría una respuesta de carácter cognitivo-aptitudinal (Gil Monte, 2005).

También se asocian con disfunciones de los roles: la incertidumbre sobre la relación con los clientes, la implicación del profesional en los problemas de los clientes, y la falta de control que los profesionales tienen sobre los resultados de sus tareas y funciones.

Recursos laborales

Otras variables estudiadas en relación a las características laborales son los recursos laborales. Aquí se incluye el apoyo social de los supervisores y compañeros de trabajo, la información o feedback que se le da al trabajador sobre su desempeño y el control o la autonomía (la participación que tiene el individuo en la toma de decisiones).

El recurso más estudiado es el apoyo social. Se ha demostrado empíricamente que existe una fuerte relación entre la falta de apoyo social y el *burnout*. La falta de apoyo social de los supervisores es especialmente importante (e incluso más) que el apoyo social de los compañeros de trabajo (Maslach et al., 2001). En el caso del feedback, se ha encontrado que está consistentemente asociado con las tres dimensiones del *burnout*. La autonomía también está asociada con el *burnout*; sin embargo, esta asociación no es tan fuerte como las variables anteriores.

Características de la profesión

Inicialmente la investigación sobre burnout se focalizó en el sector de servicios sanitarios y educación. Su estudio se fue ampliando hacia otras profesiones. A través de diferentes estudios, se ha visto que los estresores laborales comunes correlacionaban más significativamente con el *burnout* que con los estresores relacionados con el trato con clientes. No se han encontrado resultados concluyentes sobre cómo las diferentes profesiones inciden en el desarrollo del *burnout*, en parte porque las comparaciones entre grupos son bastante complejas, pues intervienen muchos factores difíciles de controlar al mismo tiempo como edad, género, nivel de experiencia, nivel educativo, diferencias culturales, características de la organización, entre otros.

Pese a estas dificultades para establecer diferencias estadísticamente significativas entre grupos, hay cierto consenso a nivel de investigadores en considerar la profesión de la enseñanza como especialmente vulnerable al *burnout*. Brewer y Shapard (2004) encontraron que los profesores a diferencia de otros sectores de profesiones asistenciales, tenían una mayor propensión a desarrollar el *burnout* en EEUU.

Características de la organización

Las características de la organización incluyen factores relacionados con las jerarquías de la organización, normas de funcionamiento, recursos y una distribución del espacio que respeta las expectativas básicas de justicia y equidad. Las normas de funcionamiento institucionales no se refieren únicamente a aquellas que la empresa tiene escritas y registradas, sino también, a aquellas que están en el ambiente de la organización, a aquellas que son parte de la idiosincrasia de la empresa.

El contexto organizacional también está moldeado por fuerzas mayores como son las sociales, culturales y económicas. Ahora se espera que los empleados aporten más en términos de tiempo, esfuerzo, habilidades y flexibilidad; mientras se les ofrece menos oportunidades de desarrollo profesional. El empleo de por vida pasó a ser una utopía, la seguridad laboral ya no está garantizada.

EL BURNOUT COMO FENÓMENO PSICOSOCIAL

El *burnout* ha sido tradicionalmente conceptualizado como un fenómeno psicológico individual; sin embargo, a través de sucesivas investigaciones se ha demostrado que en su estudio se debe considerar también el nivel social. Es importante tomar esto en cuenta, dado que el proceso del desarrollo del *burnout* procede de la interacción entre las características del entorno laboral y las características personales. El *burnout* tiene su origen en el entorno laboral y no en el trabajador.

Siguiendo este razonamiento, Gil Monte (2005, p.35) describió este fenómeno como “... una forma de acoso psicosocial en el trabajo”, entendiendo “esta patología como una situación en la que el trabajador se ve desbordado y se percibe impotente para hacer frente a los problemas que le genera su entorno laboral, en especial su entorno social”. Esta matización es importante a la hora del tratamiento del *burnout*, pues se debe considerar el entorno psicosocial del trabajo e intentar modificarlo para prevenir la recaída de la persona que recibe la terapia, así como la aparición de nuevos casos con esta patología.

El *burnout* es un fenómeno que puede ser experimentado a nivel colectivo. Un estudio que demuestra el contagio emocional del *burnout* hacia otros trabajadores es el realizado con una muestra de 1849 enfermeras de cuidados intensivos de 80 unidades diferentes de doce ciudades europeas por Bakker, Le Blanc, y Schaufeli (2005). Bakker et al. (2005) demostraron si bien las altas exigencias y el reducido poder de decisión eran antecedentes del *burnout*, también lo eran y en mayor medida los comportamientos de los propios compañeros de trabajo y las actitudes que estos demostraban frente a sus pacientes.

ENGAGEMENT

DEFINICIÓN

El primer académico en hablar de *engagement* fue William Khan. Khan (1990) propuso el término *engagement personal* para describir aquellos momentos puntuales en el desempeño de un rol, momentos en los cuáles una persona se implica en su trabajo, se expresa o utiliza su individualidad para realizar las actividades inherentes a su rol. Khan (1990) describió el “*engagement personal*” como “...el aprovechamiento de los miembros de la organización de los roles de su trabajo; en el *engagement*, las personas utilizan y se expresan a sí mismas física, cognitiva, emocional y mentalmente durante el desarrollo de sus roles”. De esta manera, los empleados con ilusión por el trabajo (*engaged*) ponen mucho empeño porque se identifican con él. De acuerdo con Khan existe una relación dinámica y dialéctica entre la persona que dirige su energía personal (física, cognitiva, emocional y mental) a su rol laboral, y por otro lado, con el rol laboral que permite que esta persona se exprese. Khan distingue entre el concepto de *engagement* y presencia psicológica. Las personas con ilusión por el trabajo se sienten y están atentas, integradas y centradas en desempeñar su rol laboral. A su vez, el *engagement* puede producir resultados positivos, tanto a nivel personal (crecimiento y desarrollo personal) como a nivel organizacional (calidad del desempeño).

Posteriormente, Maslach y Leiter (1997) propusieron el término *engagement* como la antítesis del *burnout*. Según estos autores, la experiencia laboral se presenta como un continuo que va de las experiencias negativas del *burnout* a las experiencias positivas del *engagement*. El *engagement* se caracteriza por energía, implicación y eficacia, exactamente las dimensiones opuestas del *burnout*. Maslach y Leiter argumentan, que en el caso de *burnout*, la energía se convierte en agotamiento, la implicación en

cinismo y la eficacia en ineficacia. Por consiguiente, el *engagement* se evalúa con el mismo instrumento que se utiliza para el *burnout*, sólo que en este caso la interpretación de los resultados será inversa.

Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002) presentan una visión alternativa: el *engagement* como un concepto independiente, pero correlacionado negativamente con el *burnout*. Consecuentemente, el *engagement* tiene una definición propia, que se mide con un instrumento especialmente elaborado para medir este constructo. Schaufeli et al. (2002) definen *engagement* como "...un estado mental positivo de plenitud, relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción. Más que un estado específico y momentáneo, el *engagement* se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular". Si bien ambas posiciones coinciden en señalar el *engagement* como un estado mental positivo, pleno, relacionado con el trabajo; ambas discrepan en las dimensiones que caracterizan al *engagement*, concretamente en la tercera dimensión.

Un concepto similar al de *engagement*, en el sentido de que es opuesto al de *burnout*, pero con unas consideraciones teóricas diferentes es el de vigor (Shirom, 2004). Arie Shirom definió el término vigor para referirse a los sentimientos personales de que se posee la fuerza física, la energía emocional y la vitalidad cognitiva, un conjunto de estados afectivos interrelacionados que se experimentan en el trabajo (Shirom, 2004). Shirom distingue vigor de *engagement*, en que el vigor es un afecto positivo más próximo a un estado de ánimo, relacionado con el contexto laboral y que está dirigido hacia un objetivo o que se focaliza en una conducta. No debe confundirse este concepto con la dimensión de *engagement*, llamada también vigor, propuesta por Schaufeli et al. (2002) que se tratará en el siguiente punto.

DIMENSIONES DEL ENGAGEMENT

El enfoque que se tomará como referencia en el presente trabajo será el de Schaufeli et al. (2002). Según este modelo el *engagement* está formado por tres dimensiones, vigor, dedicación e implicación. El vigor se caracteriza por altos niveles de energía y de resistencia mental en el trabajo, y por la voluntad de invertir esfuerzo en la realización de las tareas y de persistir pese a que se enfrenten dificultades (Schaufeli y Bakker, 2010). La dedicación se refiere a una alta implicación laboral unida a la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío por el trabajo. Y finalmente, la absorción se refiere a estar plenamente concentrado y felizmente absorto en el trabajo, a la sensación de que el tiempo pasa rápido y de que uno tiene dificultades con uno mismo para separarse del trabajo debido a las fuertes dosis de gratificación y concentración experimentadas en el mismo.

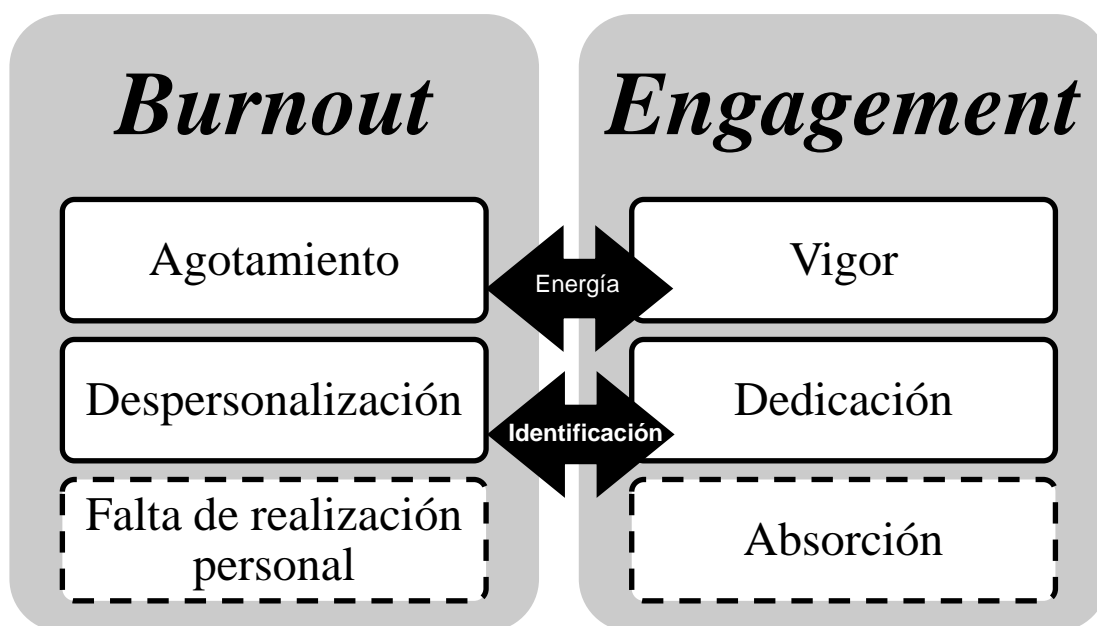
Se han hecho analogías entre la absorción y el *flow* (proceso de flujo) (Csikszentmihalyi, 1990). El *flow* es un estado psicológico de experiencia y disfrute óptimos, que se caracteriza por la atención focalizada, la claridad de pensamiento, la unión mente-cuerpo, control total, pérdida de la auto-conciencia y de la noción del tiempo y disfrute intrínseco en la actividad (Csikszentmihalyi, 1990; citado por Salanova et al., 2006). El concepto de absorción estaría muy próximo al constructo de *flow*. Bakker aplicó el concepto de *flow* a la situación laboral, y lo definió como una experiencia superior a corto plazo, que se caracteriza por absorción, disfrute en la actividad laboral y motivación intrínseca (Salanova et al., 2006). A diferencia de la absorción, el *flow* es un concepto que incluye más aspectos y que se refiere a una experiencia particular, concreta y temporalmente determinada. La absorción es, más bien, un estado mental más persistente que no está limitado temporalmente a una experiencia concreta (Salanova et al., 2006).

En síntesis, los empleados con ilusión por el trabajo tienen altos niveles de energía (vigor), están motivados por su trabajo (dedicación) y están frecuentemente tan “absorbidos” (absorción) por sus actividades laborales que para ellos “el tiempo vuela”.

RELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DE BURNOUT Y ENGAGEMENT

Teóricamente la relación entre las dimensiones de *burnout* y *engagement* también sería opuesta. De este modo, vigor sería la dimensión opuesta a agotamiento y dedicación, la opuesta a despersonalización. Según este razonamiento, la dimensión bipolar formada por los constructos agotamiento-vigor recibe el nombre de energía, y la dimensión bipolar formada por los constructos dedicación-despersonalización, el nombre de identificación. González-Romá, Shaufeli, Bakker y Lloret (2005) pusieron a prueba esta relación con participantes de tres empresas diferentes: i) una empresa de servicios y atención al cliente (467), ii) un fondo de pensiones (507) y iii) una empresa de seguros (381). González-Romá et al. (2005) encontraron que las dimensiones bipolares llamadas energía e identificación empíricamente aparecían como opuestas, siguiendo un método estadístico que no asumía relaciones lineales entre ítems.

Figura 1 Relación entre burnout y engagement



DISTINCIONES ENTRE ENGAGEMENT Y OTROS CONCEPTOS RELACIONADOS

El *engagement* tiene un valor añadido que va más allá de algunos conceptos que se han planteado en la psicología organizacional. Tales conceptos mantienen elementos comunes con *engagement*; pero no son, en modo alguno, equivalentes. A continuación se hará una breve distinción entre algunos de estos conceptos y *engagement*.

Distinción entre *engagement* e implicación laboral

La implicación laboral entendida como el grado en el que una persona se identifica psicológicamente con su trabajo o como la internalización de los valores asociados con la bondad del trabajo (Lodahl y Kejner, 1965), se asemeja a la dimensión opuesta a la despersonalización. No obstante, como se ha expuesto anteriormente el *engagement* presenta más facetas que la mera implicación.

Distinción entre *engagement* y compromiso organizacional

El compromiso organizacional es un estado psicológico de apego e identificación, pero a diferencia de la implicación laboral es una fuerza que se da entre el individuo y la

organización. El *engagement* se refiere a estar comprometido con el rol del trabajo o con el trabajo en sí mismo.

Distinción entre *engagement* y satisfacción laboral

El *engagement* se distingue de la satisfacción laboral en que el *engagement* está asociado con un estado de mayor activación positiva (entusiasmo, atención, emoción, alegría) en el trabajo; en tanto que, la satisfacción laboral se refiere al afecto hacia el trabajo y está más asociado con la sensación de saciedad (satisfacción, calma, serenidad, relajación) que con la de activación.

Distinción entre *engagement* y adicción al trabajo

Existen algunas similitudes entre las personas adictas al trabajo y las que tienen ilusión por él. En ambos casos, las personas trabajan durante largas horas (vigor), están implicadas en el trabajo (dedicación) y están absortas en su trabajo (absorción); sin embargo, en el caso de adicción al trabajo hay un componente adicional que es la compulsión. Los adictos al trabajo están obsesionados con él, son reacios a desengancharse de él y de manera frecuente y persistente piensan en el trabajo aun cuando no están en él.

Con el objetivo de aclarar la relación entre los conceptos de adicción al trabajo, *burnout* y *engagement* en forma empírica, Schaufeli, Taris y Van Rhenen (2008) realizaron una investigación con una muestra de 854 gerentes en telecomunicaciones con un nivel alto de formación académica y varios años de experiencia laboral. La adicción al trabajo se relacionó positivamente con el exceso de horas de trabajo, la mala calidad de las relaciones sociales, problemas de salud, demandas laborales y un desempeño laboral positivo. Sin embargo, como señalan Schaufeli et al. (2008), conviene distinguir entre los diferentes patrones que se dan en las escalas de adicción al trabajo; el trabajo excesivo y la compulsión por trabajar. La escala de compulsión

por trabajar se relaciona más fuertemente con los aspectos negativos (relaciones sociales deficientes fuera del trabajo, quejas psicosomáticas y distrés).

El *burnout* no se relacionó con el exceso de horas de trabajo, pero sí con un mal funcionamiento social, problemas de salud (distrés, depresión, ansiedad y quejas psicosomáticas), demandas laborales, falta de recursos laborales y un desempeño laboral negativo. Concretamente, la dimensión de agotamiento emocional estaba asociada positivamente con distrés y demandas laborales, la despersonalización estaba asociada con el distrés e insatisfacción laboral; y la dimensión de reducida eficacia personal estaba asociada con la falta de recursos laborales.

El *engagement* se relacionó positivamente con un exceso de horas de trabajo, un funcionamiento social normal, buena salud, recursos laborales y un desempeño laboral positivo. Según Schaufeli et al. (2008), lo sorprendente de estos resultados fue que todos los componentes del *engagement* estuvieron relacionados positivamente con demandas laborales. Justificaron esta asociación con el argumento de que los gerentes comprometidos con su trabajo, estaban también expuestos a trabajos muy exigentes pero a diferencia de los adictos al trabajo, éstos tenían una buena salud mental.

Schaufeli, Taris y Van Rhenen (2008) concluyen que tanto el *burnout* como el *engagement* actúan como dimensiones opuestas, mientras que la adicción al trabajo comparte algunas características con ambos conceptos. Esta conclusión general está basada, según sus autores, en las interrelaciones entre los componentes constitutivos de estos tres conceptos (validez interna), así como en las relaciones entre estos tres conceptos con cinco conjuntos de variables externas (validez externa).

RECURSOS LABORALES Y ENGAGEMENT

Los recursos laborales (tema que se desarrollará con más detalle en el modelo de demandas y recursos) se refieren a los aspectos físicos, sociales u organizacionales

del trabajo que reducen las demandas laborales y sus consabidos costos fisiológicos y psicológicos; ayudan en la consecución de unos objetivos laborales; y/o estimulan el crecimiento y desarrollo personal y el aprendizaje (Schaufeli, Bakker y Van Rhenen, 2009). Los recursos varían en función de la organización. Los recursos laborales más importantes son las oportunidades de desarrollo, el desarrollo de habilidades, la retroalimentación (feedback) sobre el desempeño del trabajador, la autonomía, el liderazgo transformacional, la justicia, y el apoyo social de los supervisores y colegas (Schaufeli, 2012).

Schaufeli y Bakker (2004) encontraron evidencias de las relaciones positivas entre tres recursos laborales (*feedback* sobre el desempeño, apoyo social y entrenamiento de los supervisores) y *engagement* (vigor, dedicación y absorción) en cuatro muestras diferentes de empleados holandeses. Utilizaron modelos de ecuaciones estructurales para demostrar que los recursos laborales (y no las demandas laborales) predecían exclusivamente *engagement*, y que el *engagement* era un mediador en las relaciones entre recursos laborales y las intenciones de abandonar la empresa y la rotación de personal.

Hakanen, Bakker y Schaufeli. (2006) con una muestra de profesores finlandeses (n=2038) demostraron utilizando modelos de ecuaciones estructurales que el *engagement* era mediador entre los efectos de los recursos laborales y el compromiso organizacional. Entre los recursos encontraron que el control laboral, la información, el apoyo de los supervisores, el clima innovador y el ambiente social estaban todos positivamente asociados con el *engagement*.

Koyuncu et al. (2006) estudiaron los antecedentes y consecuencias del *engagement* en una muestra de mujeres gerentes profesionales (N=286) contratadas por un gran banco turco. Los resultados demostraron que las experiencias en la vida laboral,

especialmente control, gratificaciones, reconocimiento y encaje de competencias al puesto (*value fit*) eran predictores de las tres dimensiones del *engagement*.

Los recursos laborales como el apoyo social de los compañeros y supervisores, el *feedback* sobre el desempeño, las diferentes habilidades, la autonomía y las oportunidades de aprendizaje están asociadas positivamente con el *engagement* (Bakker y Demerouti, 2008; Halbesleben, Schaufeli y Salanova, 2007).

También hay algunos trabajos longitudinales que prueban esta relación. A continuación haremos un resumen de dos de ellos.

Mauno, Kinnunen y Ruokolainen (2007) utilizaron un diseño longitudinal de dos años para investigar el *engagement* y sus antecedentes en una muestra de personal sanitario finlandés (n= 409). Los recursos laborales predecían el *engagement* mejor que las demandas laborales. El control en el trabajo y la autoestima organizacional demostraron ser los mejores predictores de las tres dimensiones del *engagement*.

Schaufeli, Bakker y Van Rhenen (2008) encontraron que los cambios en recursos laborales podían servir para predecir el *engagement* en el periodo de un año. Específicamente, encontraron que los incrementos en el apoyo social, la autonomía, las oportunidades para aprender y desarrollar y *feedback* sobre su desempeño, eran predictores positivos del *engagement* en el T2 después de controlar una línea base para el *engagement*.

RECURSOS PERSONALES Y ENGAGEMENT

Entre los estudios que relacionan los recursos personales con el *engagement* encontramos el de Wiese, Rothman y Storm (2003). Estos autores realizaron una investigación transversal con una muestra de 1910 oficiales de policía sudafricanos y encontraron que los policías que tenían ilusión por el trabajo utilizaban un estilo de

afrontamiento activo, una estrategia centrada en el problema, tomando medidas activas en su intento por reorganizar, reducir o apartarse de los estresores.

Xanthopoulou et al. (2007) en un estudio con técnicos altamente cualificados holandeses, estudiaron el papel de tres recursos personales (autoeficacia, autoestima basada en la organización y optimismo) para predecir el *engagement*. Los resultados demostraron que los empleados que eran altamente autoeficaces, creían que eran capaces de satisfacer las demandas que enfrentaban en una amplia variedad de contextos. Más aún, los trabajadores con ilusión por el trabajo tenían la tendencia a creer que ellos iban a tener buenos resultados en la vida (optimismo) y que podían satisfacer sus necesidades participando en diferentes roles dentro de la organización.

Los trabajadores con *engagement* parecen tener recursos personales como el optimismo, la autoeficacia, la autoestima, la resiliencia y un estilo activo de afrontamiento que les ayuda a controlar y causar impacto en su ambiente de trabajo y a conseguir de manera exitosa sus objetivos.

DESEMPEÑO Y ENGAGEMENT

Bakker y Demerouti (2008) explican la relación entre desempeño y *engagement* fundamentalmente por cuatro razones, primero porque los trabajadores con *engagement* frecuentemente sienten emociones positivas como felicidad, alegría y entusiasmo; segundo esta “ilusión por el trabajo” está asociada como mejor salud física y psicológica; tercero porque las personas con *engagement* son capaces de crear sus propios recursos personales y laborales; y transmitir su ilusión por el trabajo a otros.

Hay pocos estudios que demuestran esta relación, sin embargo los resultados obtenidos hasta ahora son bastante positivos. Entre ellos está el trabajo de Bakker, Demerouti y Verbeke (2004) en el cual se demuestra que los empleados con

engagement recibían valoraciones más altas por parte de sus colegas en el desempeño de su rol en el trabajo y de acciones que van más allá de lo que se espera de él, lo cual indica que los trabajadores con ilusión por el trabajo tienen un buen desempeño y están dispuestos a hacer un esfuerzo adicional.

Salanova, Agut y Peiró (2005) investigaron el rol mediador del ambiente de servicio que se vivía en la organización en la predicción del desempeño de los empleados y en la fidelidad de los clientes con una muestra de 342 empleados y 1140 clientes. Encontraron utilizando modelos de ecuaciones estructurales que los recursos organizacionales y el *engagement* predecían el ambiente de servicio, el cual a su vez, predecía el desempeño de los empleados y la fidelidad de los clientes.

MODELOS TEÓRICOS DE LA SALUD OCUPACIONAL

MODELOS DE PÉRDIDA DE RECURSOS

Modelo de Estrés y Coping (Lazarus y Folkman, 1984)

Según la Teoría Transaccional del Estrés, las personas evalúan situaciones estresantes, tales como demandas laborales, en función de la significación que éstas puedan tener para su bienestar, ya sea como potencialmente desafiantes o como potencialmente amenazantes (Lazarus y Folkman, 1984). Los desafíos tienden a ser evaluados como demandas estresantes pero que tienen el potencial de promover el dominio de una actividad o situación, promover el crecimiento personal o facilitar la posibilidad de obtener futuras ganancias. Crawford et al., (2010) identificaron como demandas desafiantes la sobrecarga laboral, la presión de tiempo y los altos niveles de responsabilidad laboral. Aplicando la teoría transaccional del estrés al ambiente laboral, se deduce que los empleados tenderán a percibir estas demandas como oportunidades para aprender, conseguir algún objetivo o desarrollar una capacidad que pueda ser recompensada. Por otro lado, los obstáculos son demandas estresantes que tienden a ser evaluadas como impedimentos para el crecimiento personal, aprendizaje o consecución de objetivos. Entre éstos se incluyen características laborales como la ambigüedad de rol, el conflicto de rol, burocracia, inseguridad laboral, política organizacional, y conflictos interpersonales (Crawford et al., 2010; Cavanaugh, et al., 2000). Aplicando la teoría transaccional del estrés se infiere que los empleados van a tender a percibir estas demandas como limitantes u obstaculizadoras, como barreras que innecesariamente impiden su progreso hacia el logro o consecución de metas o recompensas que se obtienen como resultado ser considerado competente o eficaz.

Ahora bien, ¿qué tan estable es la evaluación cognitiva que hacen los sujetos en la percepción de una demanda como reto y obstáculo?, ¿cómo se manifiestan las

diferencias individuales en la evaluación que los sujetos hacen de las demandas?, ¿pueden percibir diferentes sujetos una misma demanda como desafiante u obstructora?

Repasando la literatura encontramos algunos estudios. Brief y George (1995, citados por Crawford et al., 2010) encontraron que los contextos laborales suelen producir con bastante consistencia un sentido práctico en los sujetos, y que por consiguiente, los individuos tienden a evaluar los estresores laborales de manera bastante consistente. De la misma manera Cavanaugh, et al. (2000) no encontraron diferencias individuales significativas (a nivel de neuroticismo, extraversión o responsabilidad) en la percepción de fuentes de estrés como retos u obstáculos en una muestra de 1886 ejecutivos.

Crawford et al. (2010) señalaron que a pesar de las diferencias individuales y de las distintas vivencias que experimentan los sujetos en su día a día y que dan como resultado una percepción única del nivel de demandas laborales, ciertos tipos de demandas tienen más posibilidades de ser evaluadas como retos o desafíos, en tanto que otros tipos de demandas tienen más probabilidades de ser considerados como obstáculos.

Sin embargo, ¿será posible que una demanda sea considerada como reto y obstáculo a la vez por un mismo sujeto? Gardner y Fletcher (2009) hallaron evidencias de diferencias de género en la respuesta a esta pregunta. En un trabajo con una muestra de 659 veterinarios, analizaron las relaciones entre la evaluación cognitiva de las demandas laborales, el afrontamiento, el afecto positivo y negativo, y la satisfacción laboral utilizando modelos de ecuaciones estructurales. Encontraron que los hombres eran más propensos a percibir las situaciones estresantes como amenazas y retos al mismo tiempo (correlación positiva), en tanto que las mujeres tendían más a ver las situaciones o bien como amenazas o bien como retos (correlación negativa). En este caso parece que la evaluación primaria que se centra en las exigencias de las

demandas laborales, podría estar influida por la variable género, sin embargo hace falta confirmar el hallazgo con más estudios empíricos.

Ahora bien, ¿de qué manera influye el resultado de la evaluación inicial de las demandas como retos u obstáculos en las emociones o cogniciones posteriores y en las estrategias de afrontamiento elegidas? Teóricamente, las demandas desafiantes, al ser evaluadas como demandas con el potencial de promover el crecimiento personal y de generar ganancias, van a desencadenar emociones positivas y un estilo en afrontamiento activo o centrado en el problema, lo cual a su vez se vería reflejado en un mayor *engagement* (Crawford et al., 2010; Le Pine et al., 2005 y Lazarus y Folkman, 1984). Por el contrario, siguiendo con este razonamiento, las demandas obstaculizadoras, al ser evaluadas como potencialmente peligrosas, como impedimentos para el crecimiento personal, o bien como restrictiva sobre posibles ganancias, van a asociarse con emociones negativas y un estilo de afrontamiento pasivo. Al responder a estas demandas obstaculizadores los sujetos van a percibir que el hacer uso de más recursos para enfrentarse a esta tarea no les va a producir resultados significativos y por tanto se decantarán por un estilo de afrontamiento pasivo centrado en la emoción, lo cual a su vez producirá una relación negativa con el *engagement*. Crawford et al. (2010) demostraron valiéndose de la técnica del meta-análisis que a pesar de que las demandas tuvieron efectos negativos en las organizaciones a través de la presión o tensión, las demandas consideradas como desafiantes tuvieron simultáneamente un efecto positivo en las organizaciones a través del incremento en el *engagement* de sus empleados. Del mismo modo, las demandas consideradas como obstáculos tuvieron un doble efecto negativo en la organización, por un lado estaban asociadas positivamente con una mayor tensión o presión en el trabajo y por otro lado estaban asociadas negativamente con el *engagement*.

Modelo de Conservación de Recursos

Un principio básico de la teoría de Conservación de Recursos (Hobfoll, 1989, 1998) es que las personas tienen una motivación básica para obtener, mantener y proteger sus recursos. Estos recursos tienen un gran valor para la persona que los posee. La teoría de Conservación de Recursos distingue entre cuatro tipos de recursos: (1) objetos (coche, casa), (2) situación (estabilidad laboral), (3) cualidades personales (autoestima, aplomo social), y (4) energías (crédito, dinero, favores).

Según esta teoría (Hobfoll, 1988, 1989, 1998, 2001; Hobfoll y Freedy, 1993), el estrés se produciría cuando las personas se sienten (1) amenazadas por la posibilidad de perder recursos, (2) pierden recursos, o (3) no consiguen el retorno esperado después de una inversión de recursos. Cuando las personas experimentan una pérdida de recursos, éstas responden intentando limitar las pérdidas y maximizando la ganancia de recursos. Para conseguirlo, suelen emplear más recursos.

La teoría de Conservación de Recursos parte de cuatro corolarios básicos para predecir cuándo se produce el estrés (Hobfoll y Shirom, 2000):

- 1) Los individuos invierten recursos con la finalidad de limitar la pérdida de recursos, de proteger sus recursos o de ganar más recursos. Hobfoll y Shirom sugieren el siguiente ejemplo para ilustrar este corolario, un empleado cuando acepta una tarea difícil, está planeando una inversión de recursos, esperando alguna recompensa en términos de ganancia futura. La expectativa de tener éxito o no, se basa en su sentido del dominio. Los sujetos con bajas expectativas tenderán a evitar estas inversiones. Si al final de la tarea se consigue el éxito, también se verá fortalecido su sentido del dominio.
- 2) Aquellos individuos con mayores recursos son menos vulnerables a la pérdida de recursos y más capaces de incrementarlos. Este corolario también puede verse a

la inversa, aquellos individuos que carecen de recursos son más vulnerables a la pérdida de recursos y menos capaces de aumentarlos.

- 3) El estrés no se presenta como un hecho aislado, sino más bien como una cadena de sucesos cuyos detalles se van revelando a medida que los hechos se van desarrollando.
- 4) Cuando los individuos poseen una buena reserva de recursos, éstos tienen más posibilidades de aceptar o buscar oportunidades que pongan en riesgo sus recursos, con la finalidad de aumentar su ganancia de recursos. Y también a la inversa, aquellos que no tienen recursos son más propensos a desarrollar una postura defensiva que limita la posibilidad de pérdida de recursos adicionales, pero que también se opone a las oportunidades de obtener más recursos.

En la teoría de Conservación de Recursos el apoyo social merece una explicación adicional pues éste cumple una función muy importante entre los recursos. Hobfoll y Shirom (2000) sostienen que el apoyo social es una vía potencial e importante hacia los recursos que se extienden más allá de lo que posee directamente el sujeto. Según estos autores es un meta-constructo que incluye a aquellas conexiones que tenemos con otras personas que pueden sernos útiles para establecer nuevas relaciones, o bien a aquellas conexiones que nos acercan a la posibilidad de que otros nos proporcionen ayuda, o también, a la recepción efectiva de las acciones que realizamos con la intención de buscar apoyo.

Del apoyo social se derivan dos corolarios según la teoría de Conservación de Recursos:

- 1) El apoyo social es visto como un medio a través del cual los recursos de los sujetos se amplían fuera de su limitado ámbito de recursos.
- 2) Los vínculos con las demás personas son vistos como parte de nuestra propia identidad.

Combinando estos dos corolarios Shirom y Hobfoll (2000) afirman que la gente luchará por mantener el apoyo social con el objeto de satisfacer su necesidad de preservar sus propios recursos, así como con la finalidad de proteger y mantener su propia identidad. La manera en que utilizamos el apoyo social forma parte de nuestro repertorio de recursos personales. Kobasa y Puccetti (1983, citados por Hobfoll et al., 2000), encontraron que los individuos más resilientes utilizan el apoyo social de manera más efectiva que los no resilientes. La autoestima, como recurso también cumple un papel importante. Hobfoll y London (1986) encontraron que las mujeres que puntuaban bajo en autoestima, estaban menos satisfechas con el apoyo social que recibían, aun cuando éste era mayor. En tanto que las mujeres con alta autoestima estaban más satisfechas cuando recibían más muestras de apoyo social. Hobfoll concluye que el apoyo social es efectivo porque ayuda a reforzar los aspectos positivos de uno mismo, sobretudo en ocasiones estresantes cuando uno los ha perdido de vista (Halbesleben 2006).

Hobfoll y Shirom (2001) consideran el *burnout* como una de las principales consecuencias del estrés en el ambiente laboral. En este contexto, el fenómeno del *burnout* experimentado por los empleados se debe principalmente a la pérdida de un tipo específico de recursos personales, los recursos energéticos. Según esta teoría el *burnout* se refiere al proceso de agotamiento de los recursos energéticos, es decir, a la erosión de la energía emocional, física y cognitiva en cualquier forma de combinación de los mismos. Los recursos energéticos representan un papel fundamental.

La teoría de Conservación de Recursos postula que debido a que los individuos se esfuerzan más para protegerse de la pérdida de recursos, el proceso de pérdida sería más prominente que el de ganancia. Según esta teoría los empleados serían más sensibles a las demandas laborales que amenazan a sus recursos, que a sus propios logros de beneficios.

MODELOS DE AJUSTE – DESAJUSTE

Modelo de Desequilibrio Esfuerzo – Recompensa

Siegrist (1996) propone este modelo con la intención de evaluar los efectos adversos de las experiencias laborales estresantes en la salud. El modelo se centra en la “reciprocidad social” en el trabajo, donde las situaciones de alto coste/ baja ganancia son consideradas como especialmente estresantes (Siegrist, 1996). Según Siegrist (1986) la experiencia del desequilibrio entre un gran esfuerzo y una escasa recompensa en el trabajo se vive como una experiencia estresante porque este desequilibrio quebranta las expectativas básicas de reciprocidad e intercambio adecuados en un área crucial de la vida social como el trabajo.

El modelo asume que los contratos laborales con frecuencia no especifican, ni proporcionan un intercambio simétrico, en el existe igualdad entre los esfuerzos requeridos y las retribuciones otorgadas (Siegrist et al, 2004). En el modelo se explican las condiciones que desencadenan en contratos asimétricos y se consideran las diferencias individuales (como el comprometerse en exceso) como variables explicativas en la percepción de este desequilibrio.

Las retribuciones (o recompensas) se distribuyen a través de tres medios, dinero, consideración o estima hacia la persona, y oportunidades laborales (incluida la seguridad laboral). Cuando se vulnera la norma de reciprocidad, es probable que se manifiesten emociones negativas y respuestas de estrés. Por el contrario, cuando se mantiene la reciprocidad las personas experimentan emociones positivas que promueven la salud y el bienestar psicosocial.

El modelo de Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa afirma que el desequilibrio se mantiene bajo las siguientes condiciones:

- Cuando los contratos laborales no están bien definidos o los empleados tienen pocas posibilidades como alternativas de trabajo (como por ejemplo, pocas habilidades de trabajo, mercado laboral precario)
- Cuando los empleados aceptan estas razones estratégicas (básicamente como una inversión para mejorar futuras posibilidades de carrera)
- La vivencia de situaciones de desequilibrio entre el esfuerzo y la recompensa es más frecuente en personas como un estilo cognitivo específico y un estilo de afrontamiento de las demandas caracterizado por un compromiso excesivo con su rol laboral.

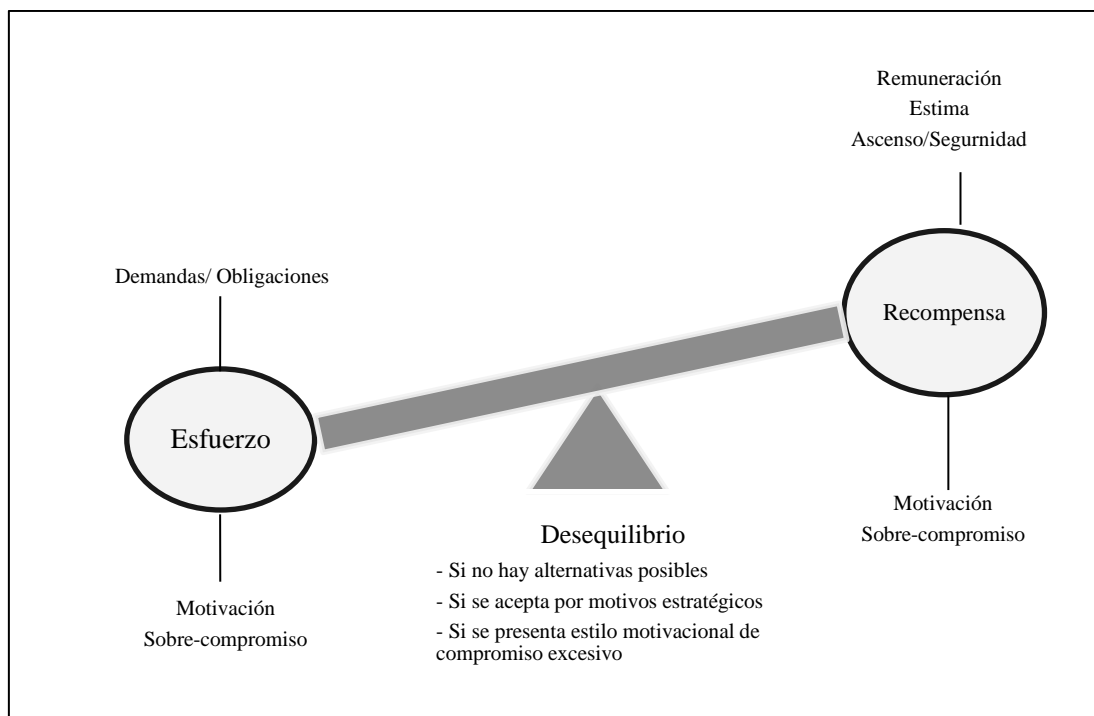
Según este modelo las personas que se comprometen en exceso suelen sentir un mayor desequilibrio que sus otros colegas debido a una distorsión perceptual que les impide valorar con precisión la relación esfuerzo-ganancia.

De esta teoría se derivan tres hipótesis:

1. Un desequilibrio entre un alto esfuerzo y una pequeña recompensa (falta de reciprocidad) aumenta los riesgos de tener problemas de salud.
2. La gente que se compromete en exceso tiene un riesgo mayor de desarrollar problemas de salud (a pesar que las características laborales refuercen su estilo de afrontamiento).
3. Las personas que cumplen las hipótesis 1 y 2 corren mayores riesgos de desarrollar problemas de salud.

Según este modelo la falta de reciprocidad de esfuerzos-recompensas se mantiene en el tiempo a través de una serie de mecanismos como contratos de trabajo escasamente definidos y pocas posibilidades de conseguir puestos de trabajo alternativos. Además, también es posible que los propios trabajadores acepten este desequilibrio por razones estratégicas, que pueden estar a posibilidades futuras de obtener recompensas.

Figura 2 Representación gráfica del modelo de Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa



La principal crítica que se le ha hecho a este modelo ha sido el solapamiento conceptual que existe entre éste y otros modelos que explican el estrés. De hecho, Bosma, Peter, Siegrist y Marmot (1998) han señalado las coincidencias entre este modelo y el modelo de Demandas-Control. Entre ellas, los esfuerzos extrínsecos y estima de este modelo se asemejan a los conceptos de demandas y apoyo social del modelo Demandas-Control; asimismo las características personales adversas (competitividad u hostilidad) de este modelo pueden ser el resultado de un bajo control y altas demandas laborales.

Modelo de Maslach y Leiter

Se centra en el grado de concordancia, o desajuste, entre la persona y seis ámbitos de su entorno laboral. Cuando mayor sea la diferencia, o desajuste, entre la persona y el empleo, mayor será la probabilidad de *burnout*. En tanto que, cuando mayor sea el ajuste o adaptación, mayor será la probabilidad de *engagement* con el trabajo.

Este modelo propone seis áreas en la vida laboral que integran las principales relaciones con el *burnout*: carga de trabajo, el control, las compensaciones, la comunidad, la equidad y los valores.

Este enfoque enfatiza la importancia de estudiar a las personas en su contexto. Según este modelo, estas seis áreas de la vida laboral se dan cita en un marco que abarca los principales antecedentes de organización de *burnout*:

- Carga de trabajo. Asociada con el agotamiento. Demasiada carga de trabajo agotan la energía del individuo al extremo que la recuperación se hace imposible.
- Control. Asociado con la falta de eficacia personal. En la mayoría de los casos los desajustes en el control indican que las personas no tienen suficiente control sobre los recursos necesarios para realizar su trabajo; o no tienen suficiente autoridad para realizar su labor de la forma que creen que es más eficaz.
- Recompensa. Asociada con la falta de eficacia personal. Algunas veces se referirá a una compensación salarial insuficiente, o beneficios producidos por el salario que no son acorde con los logros laborales.
- Comunidad. Se refiere a las relaciones sociales en el ambiente laboral y el impacto que pueden tener en el trabajador en términos de apoyo social o conflicto interpersonal.
- Equidad. Incluye cualquier política laboral o procedimientos que puedan afectar el sentido de equidad y justicia social de los trabajadores.
- Valores. El área de valores recoge el poder cognitivo-emocional de las metas y expectativas laborales.

En este modelo se considera el *engagement* como el polo opuesto al *burnout*. El *burnout* sería la erosión de la ilusión por el trabajo. El *engagement* estaría formado por

las dimensiones opuestas a las del *burnout*: energía, participación y sentido de la eficacia. En el proceso de *burnout*, la energía se transforma en agotamiento; la participación, en cinismo o despersonalización; y la eficacia, en ineficacia.

MODELOS DE SOBRE O BAJA ESTIMULACIÓN

Modelo Vitamínico de Warr

Peter Warr propone el modelo vitamínico para estudiar la felicidad o infelicidad del sujeto en el entorno laboral o fuera de él como en el caso del desempleo o la jubilación. Parte de dos perspectivas diferentes, una perspectiva enfocada en las características ambientales del trabajo y en su impacto en el bienestar, y otra perspectiva enfocada en los aspectos personales del sujeto como los procesos mentales que tienen lugar en la evaluación que los sujetos hacen de su felicidad o infelicidad (Warr, 2007).

La primera perspectiva se centra en los aspectos medioambientales con la finalidad de identificar los principales aspectos de la vida laboral que ejercen influencia en la felicidad o infelicidad de la persona en relación con su trabajo. Warr propone doce características laborales que llama vitaminas. El modelo toma su nombre de la analogía que Warr realiza entre las características laborales y las vitaminas. Según Warr las características laborales tienen un desempeño similar al de las vitaminas en relación a la salud física. A bajos niveles de ingesta, la deficiencia de estas vitaminas daría lugar al deterioro fisiológico o a problemas de salud; pero después de alcanzar un nivel moderado, no hay beneficios adicionales. Del mismo modo, la ausencia de una característica ambiental básica puede desencadenar en algunas formas de infelicidad, pero su presencia más allá de un cierto nivel no va a producir incremento en la felicidad (Warr, 2007). Más aún, así como algunas vitaminas son perjudiciales en exceso, algunas características del medio ambiente también pueden tener efectos nocivos (ver tabla 1: E1-E6) (Warr, 2007). Según Warr las características laborales E1

a E6 actúan como las vitaminas A y D, es decir su presencia será beneficiosa para la salud hasta cierto punto a partir del cual su efecto se transformará en tóxico. Las características E7 a E12, actúan como las vitaminas C y E, una vez que alcancen el punto óptimo se producirá un efecto constante.

Tabla 1 Principales características laborales que afectan a la felicidad e infelicidad

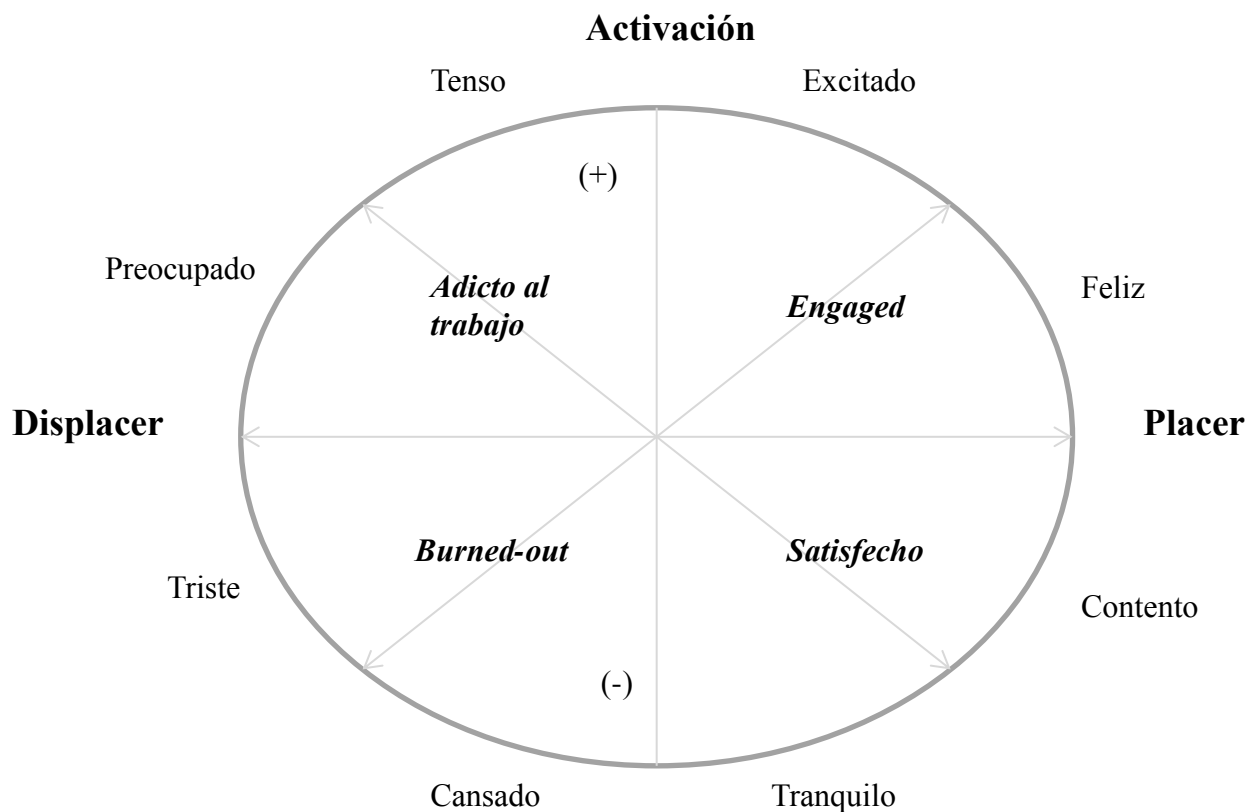
Característica Laboral	Temas y sub-componentes ilustrativos
E1. Oportunidad para el control personal	Influencia personal, autonomía, prudencia, libertad para decidir, participación
E2. Oportunidad para el uso de habilidades	El potencial del entorno para aplicar y desarrollar habilidades y conocimientos
E3. Metas generadas externamente	Demandas externas, desafíos, sobrecarga, conflicto de rol, rivalidad entre compañeros, involucramiento emocional requerido, conflicto entre el trabajo y casa
E4. Variedad de las tareas	Cambios en el contenido del trabajo y en los contactos laborales, lugar de trabajo cambiante
E5. Claridad ambiental	Resultados predecibles, requerimientos claros, claridad en el rol, <i>feedback</i> en el trabajo, baja ambigüedad con respecto al futuro
E6. Oportunidad para el contacto con otros	Cantidad de contacto social, calidad de las relaciones sociales, dependencia de otros, trabajo en equipo
E7. Salario justo	Renta disponible, nivel salarial, pago por logros
E8. Seguridad física	Condiciones laborales, nivel de riesgo, calidad del material
E9. Posición social valorada	Importancia de una tarea o función, contribución a la sociedad, pertenencia a grupos empresariales bien valorados
E10. Supervisión adecuada	Consideración de los jefes, trato justo del supervisor, preocupación por el propio bienestar
E11. Perspectiva de carrera	Seguridad laboral, oportunidad para ser ascendido o de cambiar a otros roles
E12. Equidad	Equidad dentro de la organización, equidad en las relaciones de la organización con la sociedad

Fuente: Warr, 2011

Warr señala que la felicidad es un concepto amplio y no sólo engloba el bienestar sino también la autovaloración (Warr, 2007). El bienestar puede explicarse en función de dos dimensiones independientes llamadas placer y activación. Warr describe el bienestar subjetivo en relación al valor que cada persona obtenga en estas dos dimensiones) y en relación a la distancia con respecto a la intersección de estas dos dimensiones (a más distancia, mayor intensidad). El valor que obtenga en los ejes de placer y activación estará relacionado con la emoción que experimenta la persona y la distancia con respecto a la intersección indicará la intensidad de la emoción.

Warr (1987) propone tres ejes en este modelo bidimensional, los ejes de placer-displacer, ansiedad-relajación y el eje de depresión-entusiasmo. El eje 1 de placer-displacer no considera el grado de activación psicológico, solamente las emociones que van desde las más positivas de placer hasta las más negativas de displacer. Los ejes 2 de ansiedad-relajación y 3 de depresión-entusiasmo tienen en cuenta las dimensiones de placer y activación. En el eje 2 los estados más cercanos a la ansiedad combinan alta activación y bajo placer, en tanto que los estados más próximos a la relajación presentan baja activación y alto placer. En el eje 3 los estados más cercanos a la depresión están representados por baja activación y bajo placer, en tanto que los estados más cercanos al entusiasmo se caracterizan por alta activación y alto placer.

Figura 3 Taxonomía del bienestar psicosocial



Fuente: Schaufeli, 2012

La perspectiva centrada en los aspectos más personales explora los procesos mentales que realizan las personas en la valoración de su estado de felicidad o infelicidad. En esta perspectiva se hace una revisión de los juicios comparativos que hacen los sujetos relacionados con dónde están, dónde podrían estar, cómo podría desarrollarse su futuro, y sus valoraciones de autoeficacia, novedad y relevancia personal. En la siguiente tabla se presentan juicios de ese tipo que Warr identificó y las preguntas que se asocian con estos juicios.

Tabla 2 Juicios múltiples que se hacen de una situación según Warr (Warr, 2011)

Tipo de proceso mental	Preguntas ilustrativas
J1. Comparaciones con otras personas	J1. <i>“¿Cómo se compara mi situación con la de otra persona o grupo o con la persona promedio?”</i>
J2. Comparaciones con otras situaciones A. Situación esperada B. Situación hipotética	J2A. <i>“¿Cómo se compara mi situación con la esperada?”</i> J2B. <i>“¿Cómo se podría haber desarrollado la situación de otra manera?”</i>
J3. Comparación con otras veces A. Tendencia anterior B. Posibles futuras tendencias	J3A. <i>“¿Hasta ahora, la situación se ha deteriorado, mejorado o permanece igual?”</i> J3B. <i>“¿De ahora en adelante, la situación va a empeorar, mejorar o permanecer igual?”</i>
J4. Valoración de la eficacia personal en la situación.	J4. <i>“¿Fue efectivo mi desempeño en esta situación?”</i>
J5. Valoración de la novedad o familiaridad	J5. <i>“¿Se trata de una situación habitual o inusual?”</i>
J6. Valoración de la relevancia personal A. Valoración del rol B. Valoración de las características del rol C. Valoración del interés en las tareas principales	J6A. <i>“¿Quiero estar en este rol?”</i> J6B. <i>“¿Valoro esta característica del rol?”</i> J6C. <i>“¿Me gustan las cosas que tengo que cumplir?”</i>

Fuente: Warr, 2011 (Traducción propia)

Warr sostiene que la felicidad o infelicidad de la persona en el trabajo está claramente influenciada por las características ambientales así como las personales y que un entendimiento global de la salud psicosocial debe estar constituido por estas dos perspectivas.

MODELOS DE DEMANDAS Y RECURSOS

Modelo de Demandas Control

El modelo de Demandas-Control de Karasek (Karasek, 1979, Karasek y Thorell, 1990) ha sido el punto de partida para otros modelos en Psicología de la Salud Ocupacional.

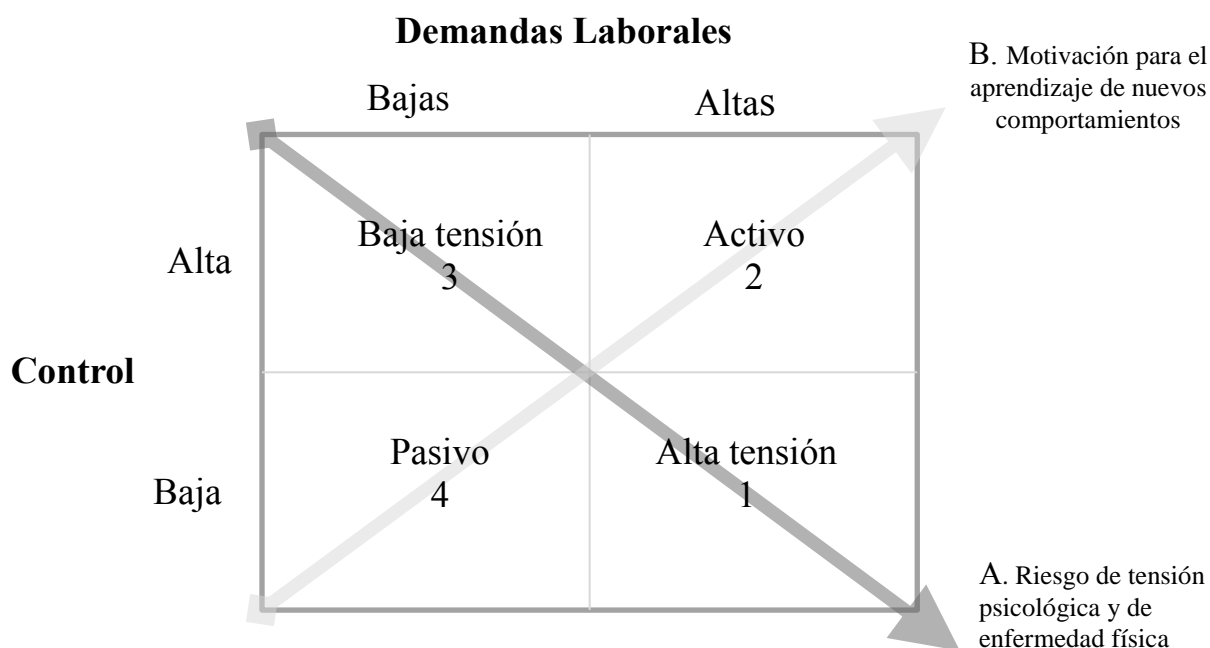
Este modelo ofrece un marco conceptual que permite explicar por un lado, la relación entre las características psicosociales del ambiente laboral, y por otro lado, la salud psicosocial y la productividad (Salanova, 2009). El modelo ha contribuido al estudio del estrés psicosocial y ha impulsado el estudio de la motivación y del aprendizaje en el trabajo. Otra particularidad del modelo, como señala Salanova (2009), es que el hecho que se focalice en aspectos objetivos del trabajo permite realizar cambios, lo cual repercute en la posibilidad de intervenir y, por tanto, mejorar las condiciones laborales de la persona.

Tal como explica Karasek (1979) con el modelo de Demandas-Control no se pretende describir reacciones que desencadenan en estrés agudo como producto de situaciones que representan amenazas para la supervivencia, sino de ambientes laborales en los cuáles las fuentes de estrés son crónicas y no representan amenazas para la vida, en otras palabras estresores que son el producto de sofisticaciones humanas referidas a las tomas de decisiones organizacionales. Karasek hace una distinción entre las fuentes de estrés psicológico y la libertad para tomar decisiones. Según Karasek (1998) las fuentes de estrés psicológico están asociadas con las demandas laborales que producen sobrecarga cuantitativa en trabajo y la de libertad para tomar decisiones refleja los problemas de organización de quien toma las decisiones y de quien realiza el trabajo.

Karasek (1998) se plantea dos hipótesis fundamentales. La primera hipótesis se refiere a la tensión en el trabajo (fatiga, ansiedad, depresión o enfermedad física) y dice que ésta ocurre cuando las demandas laborales son altas y el poder de decisión (control) del trabajador en la tarea es bajo. Las reacciones de tensión se producirían como resultado de una alta activación y de pocas oportunidades de acción para poder hacer frente a la demanda, esto es, si la persona no tiene control en su medio laboral, la alta activación no puede convertirse en una estrategia de coping efectiva, lo cual producirá una respuesta de tensión más duradera.

La segunda hipótesis está asociada con el aprendizaje y dice que cuando el control en el trabajo es alto y las demandas laborales también son altas, pero no excesivas, se va a producir aprendizaje y crecimiento personal en los trabajadores (Karasek, 1998). En el modelo de Demandas-Control el aprendizaje ocurre en situaciones que requieren ambos un gasto individual de energía psicológica y el ejercicio de la libertad de decisión. Esta situación ha sido llamada por Karasek como de “aprendizaje activo”. La situación opuesta también se considera en el modelo, es decir, cuando las demandas laborales son bajas y el poder de decisión también es bajo. En este caso la situación produciría un efecto desmotivador que desencadenaría en un aprendizaje negativo o una pérdida gradual de habilidades previamente adquiridas (Karasek, 1998).

Figura 4 Predicciones del modelo de Demandas - Control

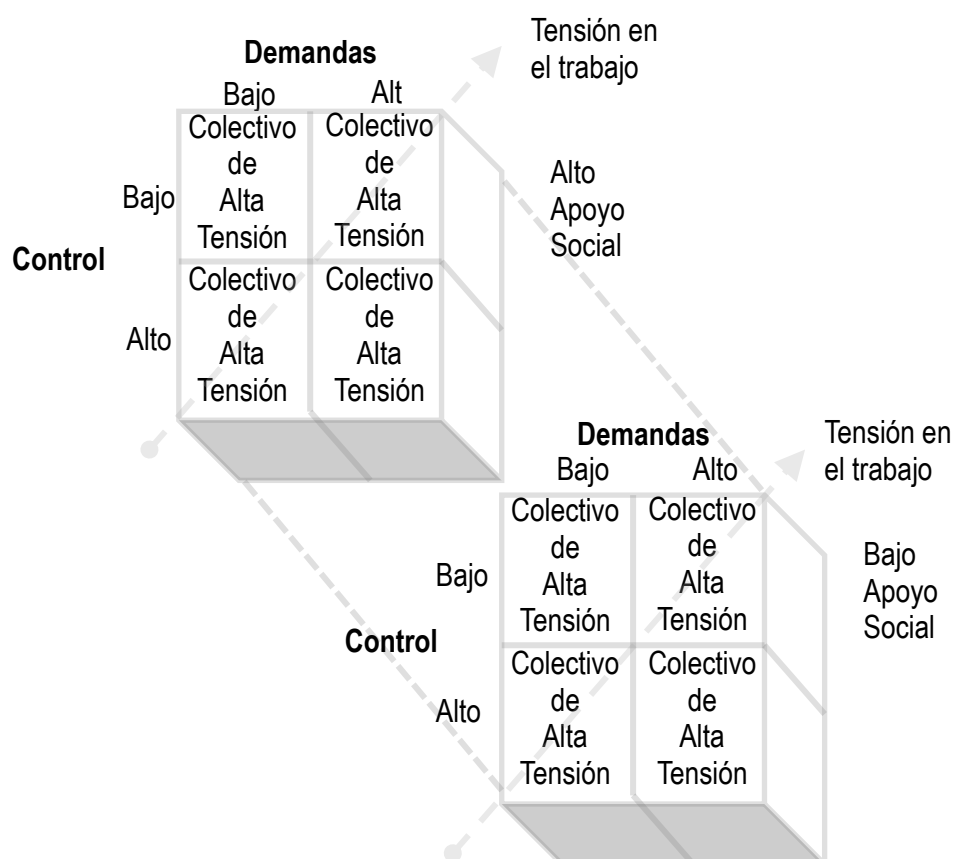


Fuente: Karasek, 1979

Johnson y Hall (1988) expandieron el modelo añadiendo una tercera dimensión, el apoyo social. La primera hipótesis sobre la tensión en el trabajo se vio incrementada con la falta de apoyo social. De acuerdo con esta hipótesis los trabajos que representan mayor tensión se caracterizarían por altas demandas, bajo control y falta de apoyo social. Por el contrario, los trabajos con menor tensión serían aquellos con

alto nivel de control y apoyo social y bajo nivel de demandas laborales. Karasek (1998) recibió con interés esta ampliación del modelo, no obstante puntualizó que las asociaciones entre las medidas de interacciones entre compañeros de trabajo y supervisores, y las enfermedades crónicas serían menos consistentes que en relación al control. Asimismo observó que las relaciones sociales tienen la capacidad de aumentar o disminuir la activación del sistema nervioso el cual sería el enlace inductor del riesgo entre la situación social y la enfermedad (Karasek, 1998). Por tanto, según Karasek (1998), las dimensiones de la experiencia laboral que reducirían el estrés en el trabajo no serían necesariamente las mismas dimensiones que son relevantes para el “aprendizaje activo” del modelo de Demandas-Control.

Figura 5 Modelo Demandas –Control- Apoyo Social



Fuente: Johanson y Hall (1988)

A lo largo de las últimas décadas se han realizado una serie de estudios empíricos que demuestran la relación entre la hipótesis de tensión en el trabajo y el riesgo de enfermedades cardiovasculares. Belkic, Landsbergis, Schnall y Baker, (2004) hicieron un análisis de 17 estudios longitudinales y 9 estudios transversales y encontraron que una gran mayoría de los estudios longitudinales y más de la mitad de los estudios transversales tenían resultados positivos y significativos. Con lo cual la hipótesis de tensión en el trabajo ha recibido bastante apoyo empírico. Sin embargo la hipótesis de que el control puede moderar los efectos negativos de las altas demandas no ha recibido suficiente apoyo empírico (De Jonge y Kompier, 1997; Van der Doef and Maes, 1999). Probablemente el control sólo puede amortiguar parcialmente los efectos de las demandas, porque el control es una variable más compleja y requiere de cierto nivel de experiencia en la tarea para ser percibido como un estímulo.

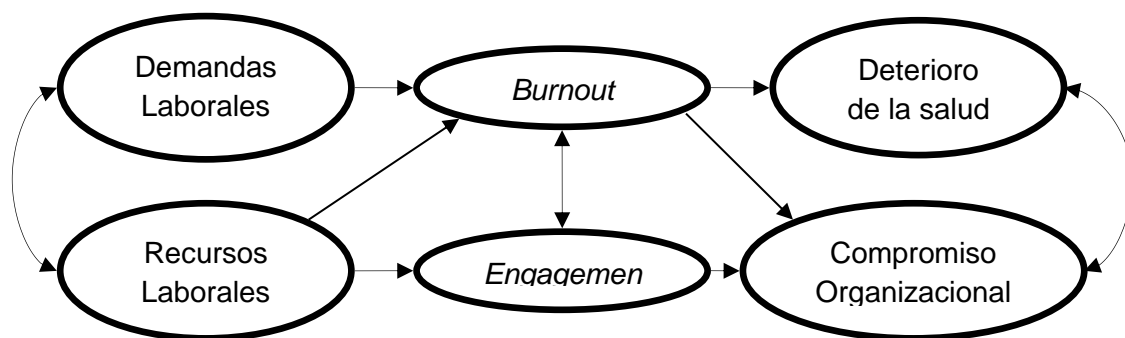
Modelo de Demandas y Recursos Laborales

Partiendo de la base del modelo de Demandas-Control, Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli (2001) presentaron el modelo de Demandas y Recursos, en el que se amplía el número de demandas y se da un salto cualitativo del control a los recursos laborales que representan un concepto más amplio. El nuevo modelo presenta un carácter más flexible, generalizable y aplicable a un mayor número de ocupaciones.

El modelo de Demandas y Recursos propone un marco teórico orientado al estudio de las organizaciones que integra dos líneas independientes de investigación en el ámbito laboral, la investigación en estrés que alcanza su punto más crítico en el desarrollo del *burnout* en el trabajo, y la investigación en motivación que encuentra su máximo exponente en el desarrollo del *engagement* en el trabajo (Demerouti y Bakker, 2011).

Este modelo explicativo del *burnout* y del *engagement* parte de la base de que la presión laboral (que llevada a un extremo se convierte en *burnout*), y su cara opuesta, el *engagement*, pueden ser producidos por dos grupos concretos de condiciones laborales: las demandas y los recursos laborales (Schaufeli, Bakker y Van Rhenen, 2009).

Figura 6 Modelo de Demandas y Recursos



Las demandas laborales

Las demandas laborales son los aspectos físicos, psicológicos, sociales y organizacionales del trabajo que requieren de un esfuerzo sostenido físico y/o psicológico (cognitivo o emocional), y que están asociados con ciertos costos fisiológicos y/o psicológicos. No necesariamente son negativas; sin embargo, pueden convertirse en factores de estrés cuando la persona que se enfrenta a estas exigencias laborales requiere de un esfuerzo considerable para mantener el nivel de desempeño esperado y no consigue recuperarse de él adecuadamente (Meijman y Mulder, 1998).

Las demandas laborales varían en función de la organización, del entorno laboral o del tipo de trabajo que se realice. Precisamente en el área de la enseñanza existe una gran cantidad de estudios empíricos que se han realizado en las últimas décadas y que han explorado qué demandas laborales pueden estar más asociadas con el

malestar en el trabajo y, en concreto, con el *burnout*. Como es comprensible las exigencias laborales que representan las mayores fuentes de tensión entre el profesorado son variadas, sin embargo, existen algunas coincidencias en los estudios empíricos. La demanda más mencionada en la literatura es la falta de disciplina de los estudiantes (Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006; Taris, Van Horn, Schaufeli y Schreuers, 2004; Leithwood, Menzies, Lantzi y Leithwood, 1999; Browsers y Tomic, 1999; Burke, Greenglass y Schwarzer, 1996), le siguen demandas como el estrés de rol (Bacharach, Bamberger, y Mitchell, 1990; Smylie, 1999; Lorente, Salanova, Martínez y Schaufeli, 2008), la sobrecarga de trabajo (Burke y Greenglass, 1995), la rigidez organizacional (Mazur y Lynch, 1989, Starnaman y Miller 1992, y Byrne, 1994) y el deficiente medio ambiente físico (Bakker, Demerouti y Eurewa, 2005; Friedman, 1991).

Ahora bien, en la realidad concreta de Perú, se encuentran algunas investigaciones que relacionan docencia, *burnout* y demandas laborales. Entre las investigaciones publicadas está el trabajo de Fernández (2008) que encontró niveles elevados de *burnout* en profesores de primaria y secundaria de colegios privados y públicos de Lima metropolitana. Fernández (2008) explicó que estos altos niveles de *burnout* se debían a las inadecuadas condiciones laborales, al escaso reconocimiento profesional y social, así como a las condiciones particularmente duras en las que se suele cumplir la labor docente.

En un trabajo anterior, Fernández (2002) con una muestra de 264 profesores de primaria de colegios estatales y privados de Lima metropolitana identificó como fuentes de presión laboral asociados negativamente con el *burnout* a los provenientes de la vida cotidiana en el aula (en la que se incluyen aspectos emocionales entre profesores y alumnos y a la auto-evaluación del trabajo como docente dentro y fuera del aula), la organización administrativa (percepción que tiene el profesor de la eficacia o de la inoportunidad de las directrices en el manejo de la organización, así

como los estresores psicosociales vinculados al reconocimiento social que tiene la labor del profesor), y a la flexibilidad de la tarea docente (entendida como el modo en que el profesor se adapta, modifica y enriquece su trabajo docente)(Fernández, 2002).

Posteriormente, Álvarez (2007) estudió las fuentes de presión laboral y las relacionó con la satisfacción laboral en una muestra de 506 docentes universitarios de Lima. Encontró una relación negativa significativa entre las fuentes de presión laboral y satisfacción laboral, siendo la relación más representativa, la derivada de presiones de la organización administrativa y satisfacción laboral extrínseca, seguida por presiones de la organización administrativa y satisfacción laboral intrínseca.

Los recursos laborales

Los recursos laborales (Schaufeli, Bakker y Van Rhenen, 2009) se refieren a los aspectos físicos, sociales u organizacionales del trabajo que:

- Reducen las demandas laborales y sus consabidos costos fisiológicos y psicológicos,
- Ayudan en la consecución de unos objetivos laborales y/o
- Estimulan el crecimiento y desarrollo personal y el aprendizaje.

Su importancia radica en que no sólo son necesarios para lidiar con las demandas laborales, sino que además tienen valor por sí mismos. Los recursos laborales ejercen la función de motivadores intrínsecos y extrínsecos. Como factores de motivación intrínseca, favorecen el desarrollo personal y satisfacen necesidades humanas básicas como, por ejemplo, la necesidad de pertenencia (Deci y Ryan, 1985, citado por Schaufeli et al., 2009). Como factores de motivación extrínseca, animan a los empleados a realizar un esfuerzo mayor para cumplir con su trabajo. (Gagne y Deci, 2005, citado por Schaufeli et al., 2009).

Los recursos laborales pueden estar presentes a nivel macro, organizacional o interpersonal, también pueden estar asociados directamente con el puesto de trabajo o bien con el tipo de tarea que se realiza (Demerouti y Bakker, 2011). En el nivel organizacional se consideran recursos como seguridad laboral, oportunidades profesionales, salarios y retribuciones. En el nivel interpersonal se incluyen recursos como el apoyo de los compañeros de trabajo, el apoyo de los supervisores o un estimulante espíritu de equipo. En cuanto a los recursos relacionados con el puesto de trabajo encontramos la participación en la toma de decisiones, el tener un rol de trabajo claramente definido. Y finalmente los recursos asociados con el tipo de tarea comprenden la importancia del trabajo que se desempeña, los comentarios constructivos que realizan los supervisores sobre el desempeño del trabajador o bien la autonomía que se le da al empleado para desempeñar su trabajo.

En el contexto de la investigación en docentes, Zabel y Zabel (1982) con una muestra de 100 profesores de aula de EEUU demostraron como un recurso laboral como el apoyo social disminuye los niveles de agotamiento de los profesores más jóvenes y con menos experiencia. Zabel et al. (1982) encontraron que los docentes que recibían un mayor apoyo por parte del equipo administrativo, colegas y padres de familia experimentaban menor agotamiento.

Procesos del modelo de demandas y recursos

El principio central del modelo de Demandas y Recursos sostiene que las demandas laborales pueden desencadenar un proceso de tensión o de deterioro de la salud, independientemente de la ocupación de la persona; en tanto, que los recursos laborales inducen a un proceso motivador (Bakker, Demerouti, 2007; Schaufeli, Bakker y Van Rhenen, 2009). Este principio da lugar a la distinción entre dos procesos:

- Un *proceso de deterioro de la salud* en el que las altas demandas de trabajo agotan los recursos físicos y mentales de los empleados, y por lo tanto, pueden desencadenar en *burnout*, y eventualmente conducir al deterioro de la salud.
- Un *proceso motivador* que vincula los recursos laborales con el compromiso organizacional a través del *engagement*. Los entornos laborales que ofrecen abundantes recursos fomentan la buena voluntad de los empleados para dedicar sus habilidades y esfuerzo en la consecución de su trabajo. Schaufeli, Bakker y Van Rhenen (2009) demostraron que un incremento en los recursos laborales predecía un mayor *engagement*.

Según la teoría de conservación de recursos el proceso de deterioro de la salud sería más potente que el motivacional, precisamente porque la gente está más motivada a protegerse de la pérdida de recursos. Hobfoll y Shirom (2000) sostienen que aquellos sujetos que no cuentan con una buena reserva de recursos van a tener más posibilidades de experimentar pérdidas (ciclo de pérdidas) que aquellos que tengan una buena reserva de recursos, puesto que éstos últimos invertirán sus recursos para poder recibir futuras ganancias (ciclo de ganancias).

Paradójicamente Schaufeli, Bakker y Van Rhenen (2009) en un estudio longitudinal no pudieron demostrar la existencia de un ciclo de pérdidas; por el contrario, si encontraron evidencias de la existencia de un ciclo de ganancia de recursos. De acuerdo con este estudio los niveles altos de *engagement* permitían predecir un aumento en los recursos laborales del año siguiente, y a su vez un mayor *engagement* al final del año, lo cual sugiere un ciclo de ganancias en el que los recursos y el *engagement* se refuerzan recíprocamente. Los autores encontraron estos resultados sorprendentes dado que no sólo los eventos negativos tienen un impacto superior al de los eventos positivos (Baumeister, Bratslansky, Finkenauer y Vohs, 2001), sino que también la teoría de Conservación de Recursos asume que las personas están

principalmente motivadas a protegerse de la pérdida de recursos (Hobfoll y Shirom, 2000).

Modelo de Demandas y Recursos modificado aplicado al engagement

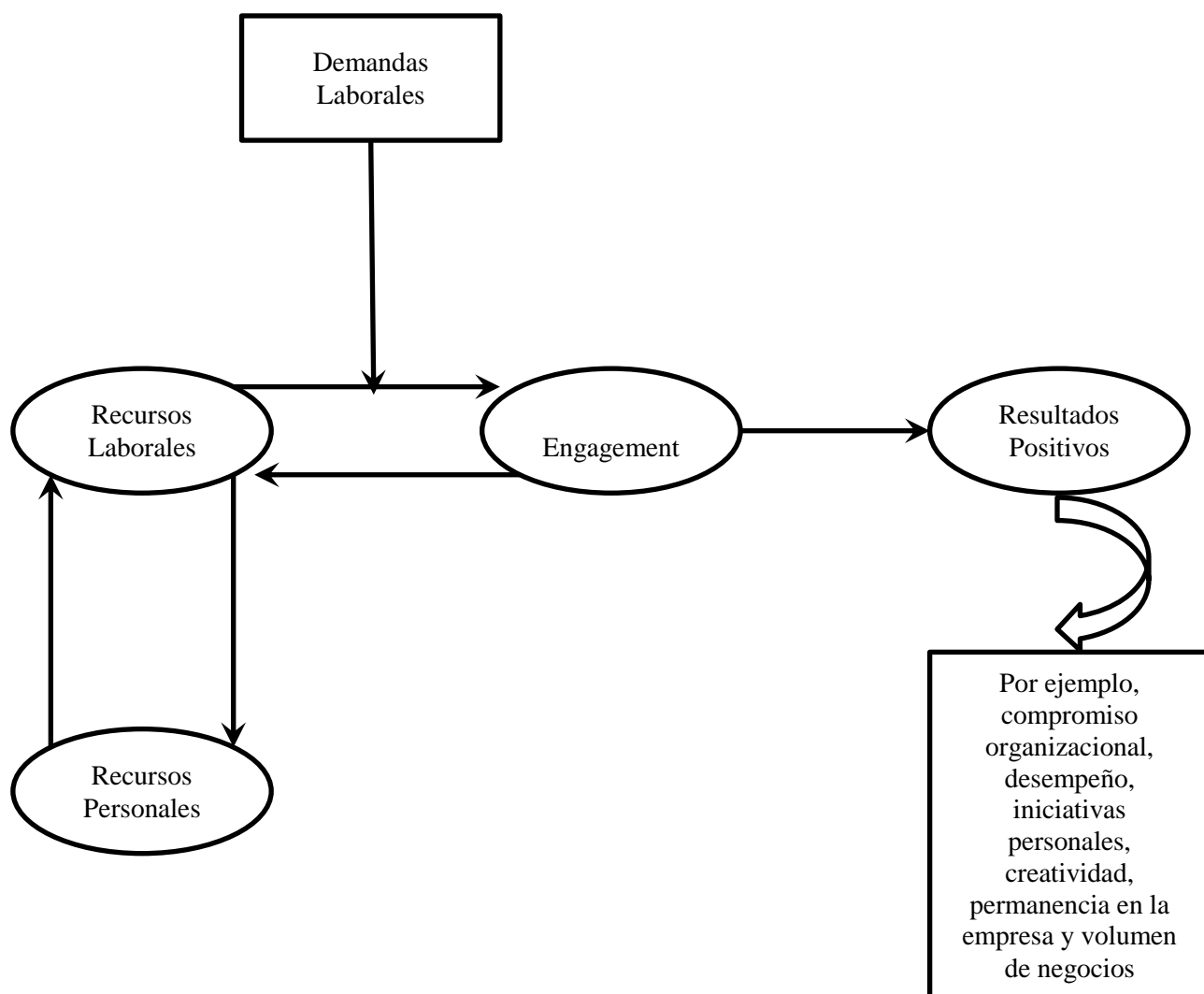
Bakker y Demerouti (2007) proponen un modelo global de *engagement* basándose en las evidencias encontradas sobre los antecedentes y consecuentes del *engagement*.

Para ello se plantean dos hipótesis:

1. Los recursos laborales como el apoyo social que proporcionan los colegas y supervisores, el *feedback* recibido por el desempeño laboral, variedad de habilidades y la autonomía, inician un proceso motivador que conduce al *engagement* y consiguientemente a un mejor desempeño.
2. Los recursos laborales adquieren más importancia y aumenta su potencial de motivación cuando los empleados enfrentan mayores exigencias laborales (por ejemplo, sobrecarga de trabajo, demandas emocionales y mentales) (Bakker, Demerouti, Hakanen y Xanthopoulou, 2007).

Bakker y Demerouti (2008) van más allá. Tomando como base el trabajo de Xanthopoulou et al., (2007) en el que se expande el modelo de Recursos y Demandas y demuestran que los recursos laborales y personales están relacionados mutuamente, y que los recursos personales pueden ser predictores del *engagement* de manera independiente (Xanthopoulou et al., 2007).

Figura 7 Modelo de Demandas y Recursos aplicado al *engagement*



Fuente: Hakanen y Roodt, 2010 basados en Bakker y Demerouti, 2007

Ampliación del modelo de Demandas y Recursos: Distinción entre demandas laborales retadoras y demandas laborales amenazantes

En el modelo de Demandas y Recursos la asociación positiva y significativa entre demandas laborales y *burnout* ha sido demostrada de manera consistente en un sinnúmero de investigaciones, sin embargo la demostración de la asociación negativa entre demandas laborales y *engagement* ha seguido un camino más errático, en algunos casos no se ha encontrado asociación entre ellos, en otros se ha encontrado

asociaciones negativas significativas, pero lo más sorprendente ha sido que se haya encontrado asociaciones positivas y significativas entre ellos (Sonnentag, 2003; Bakker, van Emmerik, y Euwema, 2006; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti y Schaufeli, 2007). ¿Qué explica esta variedad de asociaciones entre demandas laborales y *engagement*? Esta pregunta llevó a Crawford, LePine y Rich (2010) a revisar los trabajos de Cavanaugh, Boswell, Roehling y Boudreau (2000) en los que se identifican dos tipos de factores que llamaron fuentes de estrés desafiantes (retadoras), y fuentes de estrés amenazantes, basados en la Teoría Transaccional del Estrés de Lazarus y Folkman (1984).

Aspectos comunes entre el modelo de Conservación de Recursos y el modelo de Recursos y Demandas Laborales

Observando con cierta distancia los modelos de Demandas y Recursos y el de Conservación de Recursos se advertirá que no se trata de modelos antitéticos con diferencias irreconciliables entre ellos, sino por el contrario, de modelos que pueden presentar puntos de vista complementarios en relación al *burnout* y el *engagement*. Concretamente, hay coincidencias en el corolario que dice que las personas están dispuestas a invertir sus recursos para lidiar con situaciones amenazantes y para evitar resultados perjudiciales para ellos (Hobfoll y Shirom, 2000). En efecto, en ambas teorías se asume un rol moderador de los recursos en la relación entre las demandas/amenazas y los resultados negativos (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti y Schaufeli, 2007). También se puede encontrar similitudes respecto al segundo corolario en el que se dice que los sujetos no sólo lucharán por proteger sus recursos, sino también por acumularlos. En el proceso motivador del modelo de Demandas y Recursos se da lugar una acumulación de recursos y por tanto se consiguen resultados más positivos (Xanthopoulou et al., 2000). De hecho, Llorens, Schaufeli, Bakker y Salanova (2007) encontraron que los recursos de apoyo en vivo (*online*) para

la realización de una tarea aumentaban las creencias de eficacia en un grupo de estudiantes universitarios, lo cual a su vez se reflejó en el aumento de los niveles de *engagement*. Los resultados mostraron que las creencias de eficacia cumplieron un rol mediador entre los recursos para la ejecución de la tarea y el *engagement* (Llorens et al., 2007).

RECURSOS PERSONALES

Según la Real Academia de la Lengua Española un recurso es un medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende. El recurso tiene un valor que está estrechamente ligado al resultado conseguido. Los recursos personales se refieren a la interacción entre la persona y el medio ambiente en una situación determinada.

Hobfoll, Johnson, Ennis y Jackson, (2003) definieron los recursos personales como “...aspectos del ser que están generalmente asociados con la resiliencia (p.632)”. Si los recursos personales facilitan la consecución de metas en situaciones adversas y de ahí su asociación con la resiliencia; es necesario observar que los recursos personales también pueden motivar y facilitar el crecimiento y desarrollo personal, y el logro de metas en situaciones más favorables. Van den Heuvel, Demerouti, Schaufeli y Bakker (2010) ampliaron esta definición, refiriéndose a los recursos personales como:

“...aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad de orden menor, sistemas desarrollables de creencias positivas acerca de uno mismo (como autoestima, autoeficacia y maestría), y del mundo (como optimismo y esperanza) que motivan y facilitan el logro de metas, incluso frente a la adversidad y los desafíos (p.129)”.

Los componentes afectivos y cognitivos de los recursos personales tienen valor por sí mismos (por ejemplo la autoestima sería el resultado de una combinación de pensamientos positivos acerca de la propia valía personal y afecto positivo hacia uno mismo) (Van den Heuvel et al., 2010). Los recursos personales son aspectos de la personalidad susceptibles de ser maleables, es decir, que se pueden desarrollar a través de experiencias vitales significativas o bien a través de programas de intervención o *coaching* (Luthans, Avey, Avolio, Norman y Combs, 2006).

Los recursos personales cumplen una triple función: (a) son útiles en la consecución de objetivos, (b) protegen de las amenazas y de sus costes fisiológicos y psicológicos asociados, (c) estimulan el crecimiento y desarrollo personal (Xanthopoulou et al., 2009). Cuando los recursos permiten un manejo claro de la situación, no hay respuesta de estrés ni es necesario poner en marcha estrategias de afrontamiento. Cuando faltan los recursos personales aparece la respuesta de estrés y la persona tiene que recurrir a estrategias de afrontamiento

Los recursos personales pueden ser conceptualizados como rasgos o estados. Los rasgos de personalidad influyen en la facilidad con la que se desarrollan los recursos personales (Van den Heuvel et al., 2010), por ejemplo, las personas que puntúan alto en estabilidad emocional y en extraversión tienen una mayor disposición al optimismo (Sharpe, Martin y Roth, 2011), una alta puntuación en neuroticismo está asociada negativa y significativamente con la resiliencia (Furnham, Crump y Whelan, 1997). Sin embargo, la investigación se ha centrado más en la perspectiva de los recursos personales como estados debido a la naturaleza maleable de éstos, la cual permitiría el aprendizaje y perfeccionamiento de estos recursos, así como el desarrollo programas de intervención.

Un aspecto clave de los recursos es que éstos facilitan la consecución de objetivos en situaciones adversas. Bakker, Hakanen, Demerouti y Xanthopoulou (2007)

demonstraron que el efecto positivo de los recursos se hace especialmente visible en los momentos en que más se necesitan, como por ejemplo cuando uno se enfrenta a altas demandas laborales. Según la teoría de Conservación de Recursos, cuando las personas sienten que sus recursos están siendo amenazados, éstas invierten más recursos para de este modo evitar las pérdidas. Hobfoll (2002) señaló, además, que la ganancia de recursos por sí misma tiene un efecto moderado, sin embargo, ésta adquiere mayor relevancia en el contexto de pérdida de recursos.

Xanthopoulou, Bakker, Demerouti y Schaufeli (2007) encontraron que los recursos personales explicaban la transición de los recursos laborales al *engagement*. En el estudio, Xanthopoulou et al. (2007) observaron cómo los recursos personales y un trabajo con un horario variable activaban el engagement en los empleados, y a su vez el engagement de los empleados se reflejaba en un impacto positivo en el volumen de negocios de la organización.

MODELOS DE RECURSOS PERSONALES

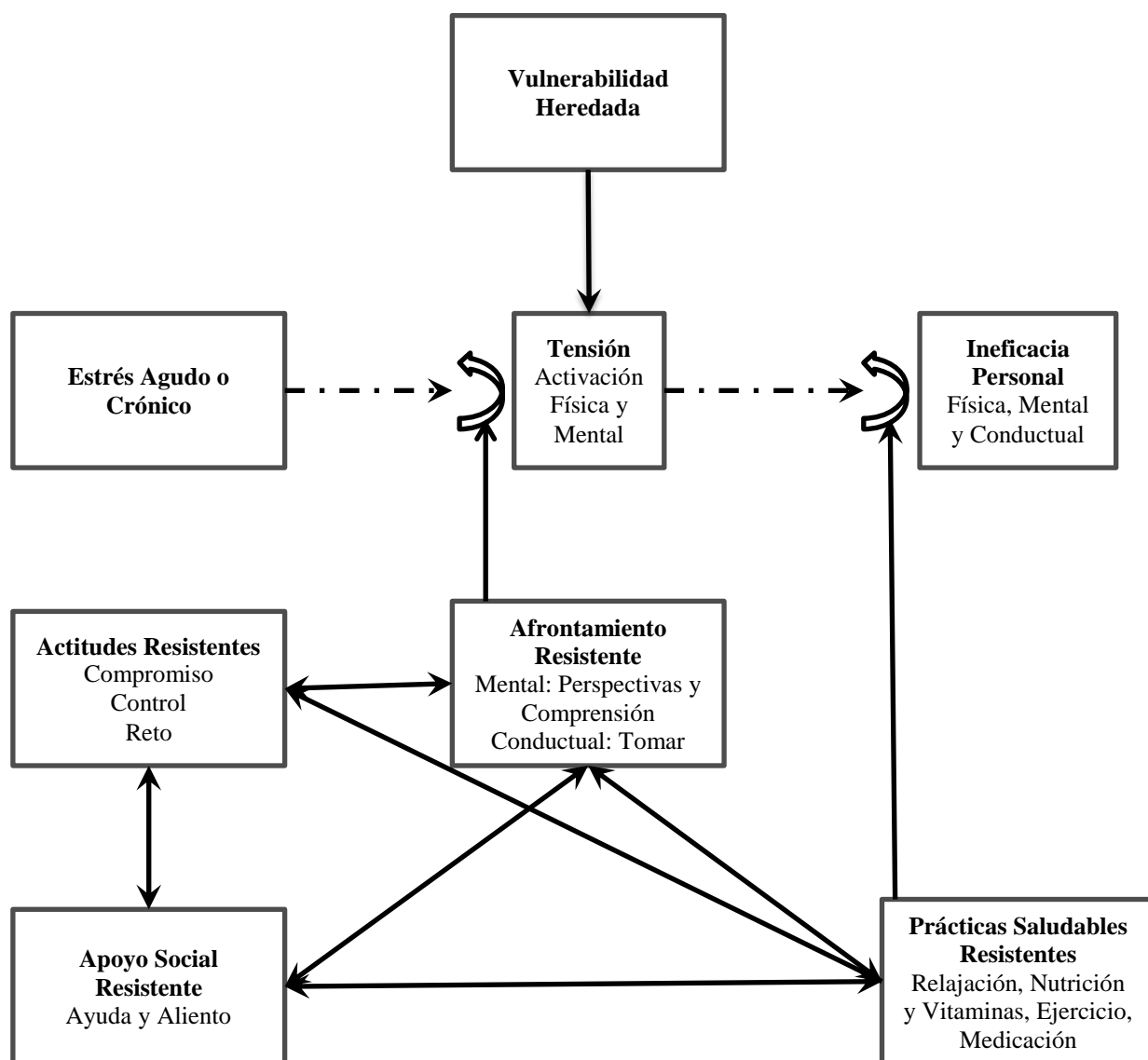
Personalidad Resistente

El modelo de Personalidad Resistente proporciona un marco conceptual útil para la comprensión de patrones de respuestas resilientes frente al estrés en individuos o grupos de personas (Bartone, 1999). Kobasa propuso el concepto de *Personalidad Resistente* para referirse a una dimensión de la personalidad que se desarrolla tempranamente en la vida y que se mantiene razonablemente estable en el tiempo, aunque es susceptible de ser modificada o aprendida bajo ciertas condiciones (Kobasa, 1979). Si bien puede ser considerada como un rasgo, ésta no puede entenderse como un rasgo inherente y estático, sino como el resultado de la interacción entre el sujeto y el medioambiente (Peñacoba y Moreno-Jiménez, 1998). La Personalidad Resistente ha sido considerada como el camino hacia la resiliencia en situaciones de estrés (Maddi, 2012; Bonanno, 2004). Bartone (1999) sostiene que se entiende mejor la Personalidad Resistente como un sistema generalizado de funcionamiento que incluye cualidades cognitivas, emocionales y conductuales. Asimismo, afirma que en situaciones estresantes, el estilo de funcionamiento resistente permite distinguir entre las personas que permanecerán saludables y las que desarrollarán problemas relacionados con el estrés, como por ejemplo en los estudios que demostraron que los soldados que padecieron estrés post traumático después de su exposición a un combate puntuaban significativamente menos en Personalidad Resistente que sus colegas que no lo padecieron (Bartone, 1999).

El concepto de Personalidad Resistente se nutre del existencialismo filosófico de autores como Kierkegaard, Sartre, Frankl o May, entre otros. La Personalidad Resistente consiste "...en dotar de sentido a la vida, aun cuando la vida pueda ser dolorosa y absurda, y en tener el coraje para vivirla plenamente a pesar del dolor y del sinsentido (Bartone, 2006)". Los sujetos con Personalidad Resistente tienen una

motivación intrínseca. Desde este modelo se da una perspectiva global que afecta a la forma en que uno se ve a sí mismo, a los demás, a su trabajo o incluso al mundo físico. Maddi encuentra que desde el existencialismo se pueden generar modelos que permitan distinguir lo inalterable de lo modificable y que minimicen el riesgo de malgastar el esfuerzo de intentar modificar lo inalterable, y así permitir utilizar esa energía para modificar lo que realmente pueda ser modificado.

Figura 8 El Modelo de Personalidad Resistente para el desempeño y la mejora de la salud



Fuente: Maddi, 2013

Dimensiones de la Personalidad Resistente

Dentro de este enfoque existencialista, tres conceptos son especialmente importantes, compromiso, control y reto. Estos conceptos se corresponden con la dimensiones de la Personalidad Resistente.

Control.

Es la dimensión más clásica de las propuestas por Kobasa, se refiere a la convicción que tiene la persona de poder intervenir en el curso de los acontecimientos. Las personas que puntúan alto en control se perciben a sí mismas como próximas y cercanas al desarrollo de las situaciones que se dan frente a ellos y con la capacidad suficiente como para influir en ellas alterando o modificando su curso. Ello les permite considerar que pueden utilizar los sucesos, al menos parcialmente, en su propio beneficio. Esta dimensión hace referencia al control propio y no al control sobre las acciones o el apoyo de los demás. El componente de control aislado no puede entenderse como variable saludable, es necesaria la presencia de las otras dimensiones para que haya Personalidad Resistente.

Reto.

El reto implica ver a los cambios como desafíos que permiten que el sujeto aprenda y se desarrolle. Según Kobasa (1979, citado por Moreno-Jiménez, 2006) la dimensión reto proporciona dos características que permiten considerar el cambio como una condición natural y deseable, la flexibilidad cognitiva y la tolerancia a la ambigüedad. Los esfuerzos cognitivos son selectivos, no se dedican esfuerzos cognitivos a la percepción de amenaza, los esfuerzos se vuelcan sobre el afrontamiento efectivo en la búsqueda de recursos para soluciones que se perciben como viables. Esta característica tiene la virtud de disminuir la insatisfacción producida por la ocurrencia

de estímulos estresantes, al percibir estos estímulos como oportunidades e incentivos para el crecimiento personal y no como amenazas a la propia seguridad. La aplicación de estas características a situaciones del contexto laboral, daría lugar a una modificación en la percepción de los estresores, de manera que éstos sean considerados desafíos más que amenazas.

Compromiso.

El compromiso es la tendencia a ver al mundo con interés y sentido. Es la cualidad de creer en la importancia, en el valor de uno mismo y en lo que se hace en todas las actividades de la vida, incluyendo el propio trabajo, las relaciones interpersonales y las instituciones sociales. Ello implica el reconocimiento de los propios valores y de las metas que orientan la conducta personal. Supone además la consideración positiva del valor de la propia acción y de una cierta confianza en la relación interpersonal con los demás. La cualidad de compromiso no se limita a un sentimiento de autoestima o competencia social, incluye un sentimiento de comunidad. Esta cualidad ha sido propuesta como moderadora de los efectos del estrés.

Hay una extensa cantidad de investigaciones que demuestran el efecto protector de la Personalidad Resistente frente a los efectos adversos del estrés en la salud y en el desempeño. A nivel internacional, estudios realizados en una variedad de grupos de profesionales han demostrado que la Personalidad Resistente ha sido un moderador significativo y/o amortiguador de los efectos del estrés (Kobasa, 1979; Bartone, 1999; Maddi y Kobasa, 1984; Bartone, 2006, entre otros).

En España el equipo de Esalud de la Universidad Autónoma de Madrid también ha demostrado en repetidas ocasiones el efecto protector de la Personalidad Resistente frente al estrés. A continuación se presentarán algunas de estas investigaciones relacionadas con el efecto protector de la Personalidad Resistente frente al *burnout*.

Moreno-Jiménez, Morett, Rodríguez y Morante (2006) demostraron los efectos moderadores de Personalidad Resistente en la relación entre estresores laborales y *burnout* en una muestra de 405 bomberos de la Comunidad de Madrid. En concreto, encontraron que el componente reto actuaba como un factor, directo e indirecto de la relación entre estresores organizacionales y *burnout*, mientras que la dimensión implicación modulaba la relación entre *burnout* y la sintomatología de estrés asociada (Moreno-Jiménez et al., 2006). La variable reto demostró amortiguar los efectos negativos de las variables organizacionales en el desarrollo del *burnout*

En otro estudio con una muestra de profesores, Moreno-Jiménez, Garrosa y Rodríguez, (2000), encontraron que los docentes con más Personalidad Resistente parecían mostrar menos estrés y *burnout* ante las mismas condiciones psicosociales que otros docentes con menor resiliencia. La dimensión que más varianza explicó fue la de control.

Capital Psicológico

Luthans, Youssef y Avolio (2007b) proponen el modelo de Capital Psicológico formado por los recursos positivos de autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia. La sinergia de los recursos que componen el Capital Psicológico constituyen un factor básico de segundo orden (Sweetman y Luthans, 2010). Luthans y Youssef (2007a) sostienen que el constructo de Capital Psicológico está más vinculado a los resultados deseados que a los constructos individuales que lo componen. El modelo de Capital Psicológico (Luthans, Youssef, y Avolio, 2007b) alude a un conjunto de fortalezas y capacidades psicológicas que pueden ser medidas y desarrolladas, tanto a nivel personal como organizacional, y que tienen la virtud de mejorar la calidad de vida y desempeño de las personas que las desarrollen (Salanova, 2008).

Luthans et al. (2007b) definieron el Capital Psicológico como:

“...como un estado de desarrollo psicológico positivo del ser humano que se caracteriza por a) Tener confianza (auto-eficacia) para realizar los esfuerzos que sean necesarios con el fin de alcanzar el éxito en tareas desafiantes; b) Hacer atribuciones de causalidad positivas (optimismo) acerca de los sucesos presentes y futuros; c) Perseverar en el logro de los objetivos y, cuando sea necesario, reorientar los caminos para alcanzarlos (esperanza) de manera exitosa, y d) Al ser blanco de los problemas y la adversidad, mantenerse en pie, volver a comenzar e ir más allá (resiliencia) para lograr el éxito (p.3)”.

Según Luthans et al. (2007b) las capacidades de Capital Psicológico son de tipo estado, lo que quiere decir que son susceptibles de cambio y desarrollo a través de programas de formación relativamente breves. El Capital Psicológico (Sweetman y Luthans, 2010) constituye un recurso personal que aumenta la flexibilidad cognitiva, la búsqueda de soluciones creativas, la apertura a nuevas experiencias y la capacidad de manejar situaciones difíciles, factores que favorecen el bienestar y un desempeño laboral superior.

Dimensiones del Capital Psicológico

Autoeficacia.

La autoeficacia está basada en la teoría del Aprendizaje Social de Bandura. Stajkovic y Luthans (1998a) definieron la autoeficacia como “...la convicción (o confianza) acerca de las propias habilidades para movilizar la motivación, los recursos cognitivos y los cursos de acción necesarios para realizar exitosamente una tarea específica en un contexto dado” (p.66). La autoeficacia es una capacidad dinámica, pues las creencias o los juicios pueden modificarse a través del tiempo. Está asociada con la motivación porque influye en los patrones de pensamiento, emociones y acciones. De hecho, la creencia en que uno es capaz de realizar una tarea influye en el grado de

esfuerzo o interés posterior que se pondrá en la ejecución de la tarea. Las creencias de autoeficacia dependen del grado de convencimiento del sujeto, su repercusión sobre la conducta dependerá de su nivel de firmeza.

La autoeficacia es la capacidad positiva que más apoyo empírico ha recibido. Stajkovic y Luthans (1998b) encontraron una asociación positiva y significativa entre la autoeficacia y el desempeño haciendo uso de la técnica del meta-análisis. Los trabajadores autoeficaces según Salanova et al., (2006), experimentan mayores niveles de flow en el trabajo. En un estudio longitudinal de un año de duración con una muestra de profesores españoles encontraron que las experiencias de flow en el trabajo estaban asociados con los recursos organizacionales y la autoeficacia a través del paso del tiempo (Salanova et al., 2006). En otro estudio, Llorens et al., (2007) encontraron que los estudiantes autoeficaces mostraban niveles más altos de *engagement*. Los resultados de esta investigación demostraron que las creencias de eficacia cumplían un rol mediador entre los recursos y el *engagement*. Los autores consideraron que los resultados sugerían un espiral positivo de ganancias en el cual las creencias de eficacia (autoeficacia) cumplían un papel central.

Optimismo.

Scheier y Carver (1985) realizaron los estudios básicos del optimismo como una variable de personalidad, su propuesta fue que el optimismo estaría relacionado con las aptitudes personales y sería una variable de tipo bipolar. Basaron su modelo en el concepto de expectativas generalizadas (los más optimistas piensan con más frecuencia e intensidad que las cosas les irán bien en el futuro). Seligman desarrolló un modelo complementario siguiendo un modelo atributivo. Según este modelo las personas optimistas tienden a explicar los eventos negativos de manera inestable y singular, y los eventos positivos de manera estable y generalizada. Sin embargo, es necesario puntualizar que el optimismo es una atribución que se hace a nivel

individual, es la convicción en el éxito personal pero no necesariamente en los resultados a nivel grupales u organizacionales (Avey, Wernsing y Luthans, 2008).

El optimismo ha sido objeto de una gran cantidad de investigaciones. A través de numerosas investigaciones se ha demostrado su asociación negativa y significativa con enfermedades físicas (Rasmussen, Scheier y Greenhouse, 2009), su asociación positiva con desempeño académico (Peterson y Barret, 1987), su asociación positiva con la productividad en el trabajo (Seligman, Schulman y Amsterdam, 1986) y su asociación positiva con el uso de estrategias activas de afrontamiento (Chang, 1998). Además, Xanthopoulou et al. (2009) utilizando como marco de referencia el modelo de Demandas y Recursos encontraron que el optimismo mediaba parcialmente la relación entre recursos laborales y *engagement*.

Esperanza.

La esperanza como capacidad positiva toma como referencia el trabajo de Snyder (Snyder, 2002). La esperanza se ha conceptualizado como un "...estado motivacional positivo que se deriva interactivamente de la convicción de que se pueden alcanzar determinados objetivos y de los caminos para hacerlo" (Snyder, Irwing, Anderson, et al., 1991). La esperanza tiene una dimensión activa y comprometida, sería una expectativa de futuro que lleva al sujeto a pensar en ella y en los métodos por los que puede llegar a alcanzarla y si hace falta redirigir los esfuerzos para tener éxito.

El constructo esperanza tiene dos componentes claramente diferenciados, Agencia (convicción de poder alcanzar los objetivos planteados) y Camino (conciencia de los caminos a seguir para alcanzar los objetivos). Agencia se refiere a la energía o esfuerzo que se pone para llegar a la meta y Camino a la planificación para alcanzar objetivos. El efecto conjunto de Agencia y Camino es necesario para la consecución de objetivos, y es a través de la interacción entre ambos subcomponentes que se mantiene el pensamiento dirigido a la meta. Una vez que las metas son alcanzadas, el ciclo de emociones positivas respaldan las percepciones de Agencia y Camino.

Los dos componentes de la esperanza pueden crear un espiral positivo en el que un componente se construye en base al otro, similar al espiral positivo de recursos que tienen lugar en el *engagement* (Sweetman et al., 2010; Salanova, Schaufeli, Xanthopoulou y Bakker, 2010)

La esperanza se diferencia del optimismo en que el optimismo implica una visión y expectativa de buenos resultados, en tanto que la esperanza implica una ejecución pragmática para alcanzar una meta específica o un resultado deseado (Sweetman, et. al., 2010). A su vez la esperanza se diferencia de la autoeficacia en la importancia de los objetivos, la magnitud de los pensamientos que se suscitan, y la capacidad percibida de poner los medios para alcanzarlos (Moreno-Jiménez, 2007).

Resiliencia.

Mantenerse, sobreponerse y fortalecerse para alcanzar el éxito, particularmente después de enfrentar adversidad y problemas. La persona resiliente se caracteriza por un "...sentimiento de auto-confianza, de creencia en la propia capacidad personal, y de habilidad para resolver problemas" (Rutter, citado por Moreno-Jiménez, 2007). La resiliencia está relacionada con el proceso de adaptación en situaciones de estrés o con la capacidad de mantener resultados positivos frente a situaciones vitales adversas (Ryff y Singer, 1996). Maddi (2013) hace énfasis en que la resiliencia debe considerar no sólo la supervivencia sino también la prosperidad, en el sentido que las situaciones estresantes pueden mejorar el desempeño y la salud a través de lo que se aprende y luego se pone en práctica.

La resiliencia se distingue de los otros constructos de Capital Psicológico en que ésta se da en respuesta a una situación, siempre hay un hecho u objeto hacia el cual se orienta.

Autoevaluaciones Básicas

El modelo de Autoevaluaciones Básicas fue propuesto por Judge, Locke y Durham en 1997 para referirse a un rasgo de orden superior que representa las valoraciones básicas que hacen las personas sobre sí mismas, su valía, su nivel de competencia y sus habilidades o capacidades (Judge, Locke y Durham, 1997; Judge, Bono, Erez y Locke, 2005). Según Judge, Locke y Durham (1987) las Autoevaluaciones Básicas influyen en las evaluaciones que las personas hacen sobre sí mismas, su mundo y las demás personas, se hacen de manera subconsciente. Las evaluaciones que se hacen sobre situaciones específicas están influidas por estas autoevaluaciones más profundas y elementales, aun cuando las personas que las realizan no son conscientes de su influencia en sus percepciones y comportamiento.

Judge et al. (1997) encontraron que las autoevaluaciones básicas tenían efectos consistentes en la satisfacción con el trabajo, independientemente de las características del trabajo. Es decir, la forma en que las personas se ven a sí mismas afecta a la manera en que éstos se relacionan en el trabajo e incluso en la manera en que éstos viven su vida.

Dimensiones de las Autoevaluaciones Básicas

Las Autoevaluaciones Básicas están constituidas por cuatro rasgos: autoestima, autoeficacia, locus de control y (bajo) neuroticismo.

Autoestima

La autoestima representa el indicador más sólido de las Autoevaluaciones Básicas. Representa el componente evaluador del autoconcepto y expresa los aspectos valorativos y apreciativos de la persona. Coopersmith (1967) define la autoestima como la aprobación de uno mismo y el grado en el que uno se ve a sí mismo como

“competente, importante, exitoso o valioso” (pp 4-5). Rosenberg (1973) la define como la evaluación acerca de uno mismo y el desarrollo de una actitud de aceptación o rechazo. En ambos casos la autoestima supone una serie de actitudes positivas o negativas hacia uno mismo.

La autoestima es el resultado de un proceso por el que se aprende a valorarse de manera positiva o negativa (Coopersmith, 1987). En este proceso influyen fuentes externas e internas en diferentes grados.

Las personas con altos niveles de autoestima suelen tener características positivas como más afecto positivo, mayor efectividad en el manejo de las diferentes tareas y retos y suelen ser personas más independientes y autónomas (Coopersmith, 1967). Sin embargo, Wells y Marwell (1974) han señalado que una autoestima alta también puede asociarse a la falta de autocrítica y a dificultades en las relaciones interpersonales debidas a la falta de sensibilidad a los problemas de los demás.

Autoeficacia general

La autoeficacia general es una evaluación que realiza cada persona acerca de su desempeño a través de diferentes situaciones (Locke, McClear, y Knight, 1996). Es un concepto similar al de la autoeficacia de Capital Psicológico, sólo que en este caso se pone énfasis en su carácter estable a través de las diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Locus de Control

El locus de control forma parte de las expectativas generalizadas propuestas por Rotter (1966), se refiere al grado en que un sujeto percibe que el origen de los eventos, conductas y de su propio comportamiento es interno o externo a él; es decir, al grado en el que ve los eventos como consecuencia de sus propias acciones (control interno) o de fuerzas externas como el destino, el azar u otras personas (control externo). Según esta teoría, cuando alguien considera que su locus de control es

interno, situará el resultado de su conducta y por tanto de su propio éxito o fracaso, en sus propios esfuerzos o méritos; y por el contrario, cuando el sujeto considera que su lugar de control es externo, situará el resultado de su conducta en factores que escapen a su control, como por ejemplo al azar o la suerte.

La teoría del Locus de Control ha recibido bastante apoyo empírico a través de estas últimas décadas. Lefcourt (1982) encontró que las personas con locus de control interno buscaban obtener el máximo de información posible de aquello que intentaban hacer, lo cual lo llevó a concluir que estas personas supeditaban el éxito a su comportamiento. Asimismo Marshal (1991) encontró que las personas con locus de control interno tendían a considerar que la salud dependía de sus propios hábitos saludables y no de la genética o de la mala suerte. También se ha encontrado la asociación positiva entre el locus de control externo y el *burnout* (Sunbul, 2003).

(Bajo) Neuroticismo

El neuroticismo es uno de los cinco rasgos básicos del modelo de los “Cinco Grandes” (*Big Five*), también se corresponde con la variable Neuroticismo descrita por Eysenck. Se refiere a la tendencia a interpretar las cosas negativamente, y a enfocarse en los aspectos negativos de uno mismo (Watson, 2000). Los sujetos que puntúan alto en neuroticismo suelen ser ansiosos, inseguros, depresivos, temerosos y nerviosos (Costa y McCrae, 1985).

Dada su predisposición al afecto negativo, no sorprende el hecho de que se haya encontrado asociación positiva entre neuroticismo y agotamiento (Zellars, Perrewé y Hochwarter, 2000). Asimismo, los sujetos que puntúan alto en neuroticismo suelen prestar más atención a los aspectos negativos de la situación (Suls, Green y Hills, 1998) y tienen más posibilidades de codificar y evocar más la información negativa de la situación posteriormente (Watson y Clark, 1984). Swider y Zimmerman (2010) utilizando la técnica del meta-análisis con una muestra de 115 investigaciones,

estudiaron las relaciones entre los Cinco Grandes rasgos de la Personalidad (Big Five) y las dimensiones del *burnout* y encontraron que el neuroticismo era el rasgo más correlacionado con las dimensiones de agotamiento (,52) y despersonalización (,42).

RECURSOS PERSONALES EN EL MODELO DE DEMANDAS Y RECURSOS

Si bien el modelo de Demandas y Recursos parte de la base de las características laborales como antecedentes de los recursos personales, el *burnout*, el *engagement*, y sus consecuencias; también es cierto que la relación entre los recursos laborales y los recursos personales es recíproca. Los sujetos pueden desarrollar valoraciones positivas más sólidas acerca de ellos mismos y a su vez crear ambientes de trabajo con más recursos para poder enfrentar esas demandas a través de las experiencias de aprendizaje (Kohn y Schooler, 1982, citado por Xanthopoulou et al., 2009). Dicho de otra forma, los recursos personales no sólo se desarrollan y fomentan como efecto de un medio ambiente comprensivo y manejable, sino que también determinan la forma en que las personas perciben y entienden su entorno, así como la forma en que reaccionan frente a él (Judge, Bono y Locke 2000).

Si se traslada esta perspectiva de reciprocidad al modelo de Demandas y Recursos, se deduce que los recursos personales de las personas en el trabajo se van a concentrar más en los recursos laborales que en las demandas laborales, y que como resultado esta situación se producirán menores niveles de *burnout* y mayores niveles de *engagement* (Xanthopoulou et al., 2009). Del mismo modo, cuando los recursos laborales son escasos, los recursos personales se van a centrar en atenuar los efectos de las demandas laborales y en disminuir los niveles de *burnout* y aumentar los niveles de *engagement*.

Los recursos personales como moderadores

Las variables moderadoras son aquellas que afectan a la dirección o a la fuerza de la relación entre una variable independiente o predictora y una variable dependiente.

Tales variables especifican cuando se producen determinados efectos.

En el presente trabajo se toma como punto de partida que las personas con niveles más altos de recursos personales tienen un mayor dominio de la situación, lo cual les ayuda a lidiar de manera más efectiva con las exigencias de las demandas, y de esta manera evitar resultados indeseables como el *burnout*. Esta presuposición combina elementos de la teoría de conservación de recursos (Hobfoll y Shirom, 2000) con la hipótesis reguladora (buffer hypothesis) del modelo de Demandas y Recursos (Bakker, et al., 2005). En ella se reconoce el potencial moderador del rol de los recursos personales en el proceso de deterioro de la salud.

Moreno-Jiménez, Morett, Rodríguez y Morante (2006) demostraron los efectos moderadores de personalidad resistente en la relación entre estresores laborales y *burnout* en una muestra de 405 bomberos de la Comunidad de Madrid. En concreto, encontraron que el componente reto actuaba como un factor, directo e indirecto de la relación entre estresores organizacionales y *burnout*, mientras que la dimensión implicación modulaba la relación entre *burnout* y la sintomatología de estrés (Moreno-Jiménez et al., 2006). La variable reto demostró amortiguar los efectos negativos de las variables organizacionales en el desarrollo del *burnout*.

Cheung, Tang y Tang (2011) encontraron que los recursos personales del constructo Capital Psicológico moderaban la relación entre el trabajo emocional (demanda laboral que se refiere al manejo que hacen los empleados de sus emociones de acuerdo a las “normas de pantalla” de la organización) y la dimensión despersonalización de *burnout*, en una muestra de profesoras de escuela de China.

Los resultados presentaron evidencias de que los recursos personales de Capital Psicológico actúan contrarrestando las pérdidas y por tanto permiten que los empleados alcancen mejores resultados laborales. Sin embargo, los autores sugieren que el efecto moderador de Capital Psicológico puede ser mayor en áreas asociadas con aspectos cognitivos más que afectivos.

Asimismo, se han encontrado relaciones de moderación entre recursos personales y la tensión laboral. Mäkikangas y Kinnunen (2003) encontraron que los empleados optimistas manifestaron menos niveles de distrés mental que sus colegas no optimistas en situaciones de altas exigencias laborales como presión de tiempo, inseguridad laboral y clima organizacional adverso. Pierce y Gardner (2004) encontraron que la autoestima basada en la organización contrarrestaba los efectos de las exigencias laborales (como cambios organizacionales y ambigüedad de rol) en la insatisfacción laboral, la depresión y la tensión física. Del mismo modo, Van Yperen y Snijders, 2000 demostraron que la autoeficacia general moderaba la relación entre demandas laborales y los síntomas psicológicos de salud.

De igual manera, se encuentran estudios en los que no se consigue demostrar la relación moderadora de los recursos personales en el modelo de Demandas y Recursos. Es el caso de Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, y Schaufeli (2007) que no encontraron evidencias del rol mediador de los recursos personales autoeficacia, optimismo y autoestima basada en la organización en una muestra de ejecutivos holandeses en el modelo de Demandas y Recursos.

Boyd (2006) tampoco consiguió demostrar una relación moderadora entre el constructo Autoevaluaciones Básicas y las tres dimensiones de *burnout*. Sin embargo, si encontró una relación moderadora del locus de control entre el estrés laboral y el agotamiento, y de la autoestima entre el estrés laboral y la falta de realización personal. Boyd sugiere que la imposibilidad de encontrar un efecto moderador de las

Autoevaluaciones Básicas no se debe a que puntuar alto o bajo en Autoevaluaciones proteja o predisponga a los empleados del burnout cuando se perciben limitaciones en la organización; sino más bien, que los empleados que puntúan bajo y perciben un medioambiente limitante están en más riesgo de quemarse por el trabajo y estar insatisfechos en el trabajo. Más aún, dice Boyd, la asociación directa entre las Autoevaluaciones Básicas y la percepción de limitaciones en la organización sugiere que las personas que puntúan bajo en autoestima, autoeficacia generalizada y estabilidad emocional y que tienen un locus de control externo, tienden a percibir más limitaciones en el medioambiente organizacional que sus homólogos con niveles más altos de Autoevaluaciones Básicas.

Recursos personales como mediadores

Las variables mediadoras son aquellas que explican la relación entre una variable independiente y una variable dependiente, hacen alusión a cómo y por qué se produce un determinado efecto.

La consideración de los recursos personales como mediadores se basa en estudios que muestran que la existencia de recursos laborales puede activar recursos personales y que éstos a su vez, producen resultados positivos tanto psicológicos, como organizacionales. En efecto, Kohn y Schooler (1982, citados por Xanthopoulou et al., 2007) demostraron que los sujetos generalizaban sus experiencias de aprendizaje en el trabajo a situaciones fuera del contexto laboral.

En esta línea, Bakker y Demerouti (2007) sostienen que si bien los análisis de los resultados de los modelos de ecuaciones estructurales demuestran que los recursos personales no pueden contrarrestar la relación entre las demandas laborales y el agotamiento; los recursos personales si pueden mediar, en parte, en la relación entre los recursos laborales y el *engagement*, lo que sugiere que los recursos sí favorecen el desarrollo de los recursos personales.

Los Recursos Personales como antecedentes

El equipo WONT dirigido por Marisa Salanova (2009) presentó un modelo que toma como base el modelo de Recursos y Demandas, pero coloca a los recursos personales como antecedentes a las demandas laborales y a los recursos laborales. El recurso personal más estudiado de este modelo son las creencias de eficacia y le atribuyen un papel predictor en las espirales de deterioro de la salud y en las espirales de la motivación positiva.

Vera, Salanova y Lorente (2012) realizaron un estudio longitudinal con una muestra de 274 profesores de secundaria. Mediante ecuaciones estructurales confirmaron los procesos de deterioro de la salud y motivación positiva en el modelo de Demandas y Recursos. Demostraron el papel predictor del recurso personal autoeficacia en el modelo.

EL PROFESORADO Y SU CONTEXTO LABORAL

El profesorado es uno de los colectivos más estudiados en el campo de la salud laboral, específicamente en el área de investigación sobre el *burnout*. Los profesores están expuestos a una gran cantidad de factores estresantes, los cuales contribuyen a que estos profesionales sean particularmente vulnerables al desarrollo del burnout. Se exige al profesor, aparte de la enseñanza en el aula, que planifique y gestione los recursos de enseñanza, que prepare material de enseñanza, pruebas y proyectos, que corrija una gran variedad de tareas y pruebas, que haga labores de inclusión de los estudiantes con dificultades, que haga la labor de contención en situaciones conflictivas, que asista a los padres y que esté dispuesto a participar en las labores extraescolares. Sin embargo, se excluye a los profesores de las decisiones institucionales, de la reestructuración del currículo, de la reorganización de la escuela, entre otros. Gil Monte, Carlotto y Câmara (2011) sostienen que esta situación tiende a producir en los profesores un trabajo individualista, al no permitir que el docente se enfrente y transforme aspectos estructurales de su trabajo con los cuales no se siente particularmente cómodo y, peor aún, esta situación lleva al profesorado a tener menores niveles de tolerancia, y por tanto a una mayor tendencia a la creación de conflictos, cuando las exigencias laborales aumentan.

Esta falta de autonomía y exclusión de los procesos de toma de decisiones se realimenta con la baja de valoración social del rol del docente, produciendo aún más desgaste en el colectivo de profesores o maestros e impulsando a muchos de ellos, en especial a los más destacados, al abandono de la profesión. El estatus del que gozaba el profesor a principios del siglo XX, de pertenecer a un gremio respetable y prestigioso con posibilidades de autorrealización, se ha desvanecido en el Perú. Esta falta de valoración social del trabajo docente a través de los años se ha traducido en una menor retribución salarial, lo cual ha contribuido paulatinamente a que la profesión de la docencia haya perdiendo gran parte de su atractivo. En el caso de América

Latina, es ilustrativo el caso de Brasil. Un estudio realizado por la fundación Carlos Chagas liderado por Bernadete Gatti (2008) demostró que tan sólo un 2% de los 1501 estudiantes entrevistados de enseñanzas medias de escuelas públicas y privadas de ocho ciudades de Brasil, pretendían estudiar pedagogía; y que dentro de este 2%, un 87% provenían de escuelas públicas. Por tanto, no resulta inverosímil el estudio de Munita (2010) en Chile con una muestra de 25,135 alumnos, que concluye que los estudiantes de pedagogía provienen de establecimientos educativos de menor nivel socioeconómico y que los estudiantes de grupos socioeconómicos altos no postulan a pedagogía.

El periodo actual exige además cambios y adaptaciones, el papel tradicional del docente ya no es viable. A los alumnos les llega información a través de diferentes medios como televisión, radio e Internet, están familiarizados con nuevas tecnologías y se adaptan con más facilidad que sus mismos maestros. Los alumnos se enfrentan a un mundo altamente competitivo, necesitan aprender a lidiar con la gran cantidad de información que reciben y a saber aplicarla, aprender a reconocer sus propias fortalezas y desarrollarlas, a hacer frente a este relativismo moral con una orientación en valores. Los roles que tradicionalmente asume el maestro y los currículos caracterizados por contenidos académicos son insuficientes, se necesita una redefinición del trabajo docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Como bien dice Denise Vaillant (2007) “la solución no está en un mero cambio del “rol docente” sino de un cambio profundo del propio modelo escolar”.

Aparte de la necesidad de este cambio en el propio modelo escolar, América Latina se enfrenta a tres desafíos fundamentales en el área de la enseñanza: la mejora de la formación antes del ejercicio docente (muchos maestros y profesores están mal preparados y las instituciones que los preparan son muy heterogéneas), la necesidad de perfeccionamiento y actualización del personal docente mediante un esfuerzo masivo de formación en servicio (Vaillant, 2007) y un tercer objetivo que sería el de

motivar y desarrollar el compromiso del profesor con su labor (fomentar el *engagement*). Frente a este panorama complejo y de difícil solución, existe un creciente interés de los gobiernos locales por implicarse en la tarea educativa a nivel de reformas en el sector y mostrar un mayor reconocimiento social y económico a la labor de los maestros. Sin embargo, para que se produzcan cambios significativos en el nivel de aprendizaje de los alumnos, es necesaria una labor coordinada que incluya profesores, directores y organismos oficiales con un programa con varios estadios de desarrollo y con diferentes objetivos para cada estadio.

EL SISTEMA EDUCATIVO PERUANO

Estructura del Sistema de Educación Básica en Perú

El sistema educativo en el Perú está dividido en dos grandes etapas: la Educación Básica y la Educación Superior. La Educación Básica tiene carácter obligatorio y está orientada a favorecer el desarrollo integral del estudiante. La Educación Superior está orientada al logro de competencias profesionales y a la investigación, creación y difusión de conocimientos.

La Educación Básica se subdivide en tres modalidades, Educación Básica Regular (EBR) dirigida a niños y adolescentes, Educación Básica Alternativa que tiene los mismos objetivos que la EBR pero que está dirigida a aquellos estudiantes que no accedieron oportunamente a la EBR o que no pudieron terminarla, y la Educación Básica Especial que está dirigida a personas con necesidades educativas especiales, sea por discapacidad o por nivel intelectual superior al normal.

La Educación Básica Regular está dividida en tres niveles, Educación Inicial que comprende el desarrollo integral de los niños menores de seis años, Educación Primaria que consta de seis grados y tiene una duración de seis años y Educación

Secundaria que tiene una duración de cinco años. Los docentes de EBR de colegios privados van a ser la población de estudio de la presente investigación. Se elige esta población pues es una población bastante homogénea, poco estudiada y que puede aportar información sobre los efectos singulares que puede tener la idiosincrasia particular del país (en este caso la peruana) en la población docente.

Tabla 3 Estructura del Sistema Educativo Básico en Perú

Etapa	Modalidades	Niveles	Ciclos	Grados
Educación Básica	Educación Básica Regular	Educación Inicial	I	0 – 2 años
			II	3 – 5 años
		Educación Primaria	III	1º y 2º
			IV	3º y 4º
			V	5º y 6º
		Educación Secundaria	VI	1º y 2º
			VII	3º, 4º y 5º
	Educación Básica Alternativa	Programas de Educación Básica Alternativa de Niños y Jóvenes Adultos	Inicial	Dos Grados (Alfabetización)
			Intermedio	Tres Grados (Post Alfabetización)
			Avanzado	Cuatro Grados

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN – Estadística Básica 2009

Dimensiones del Sistema Educativo en el Perú

La Educación Básica Regular en Perú se imparte a más de 7,6 millones de alumnos según la Estadística Básica actualizada al 2009 del Ministerio de Educación de Perú.

En Perú se cuenta con 87 mil instituciones educativas privadas y públicas. La Educación Básica Regular (inicial, primaria y secundaria) incluye 440,292 profesores, 1,3 millones de alumnos en educación inicial; 3,7 millones, en educación primaria, y 2,5 millones, en educación secundaria. Sólo un 21% de esta población de alumnos está matriculado en instituciones educativas privadas.

Tabla 4 Alumnos inscritos, personal docente e instituciones de Educación Básica Regular, según modalidad y nivel educativo (2009) (en miles)

Modalidad y nivel educativo	Alumnos inscritos en EBR				Personal docente ¹			Instituciones Educativas ²		
	Total (en miles)	% público	% rural	% Fem.	Total	% público	% rural	Total	% público	% rural
Total	8,445	76	28	50	477	66	25	93	75	50
E. Básica Regular (EBR)	7,634	79	30	49	423	68	27	87	76	53
E. Inicial	1,326	75	30	49	60	52	20	39	78	46
E. Primaria	3,748	81	36	49	196	71	35	36	79	66
E. Secundaria	2,561	79	21	49	168	70	22	12	64	36

¹ Corresponde a la suma del número de personas que labora como docente en cada institución educativa, sin diferenciar si la jornada es de tiempo completo o parcial. Incluye profesoras coordinadoras de programas no escolarizados de Educación Inicial. Excluye auxiliares de educación.

² Incluye programas educativos.

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ – Estadística Básica 2009

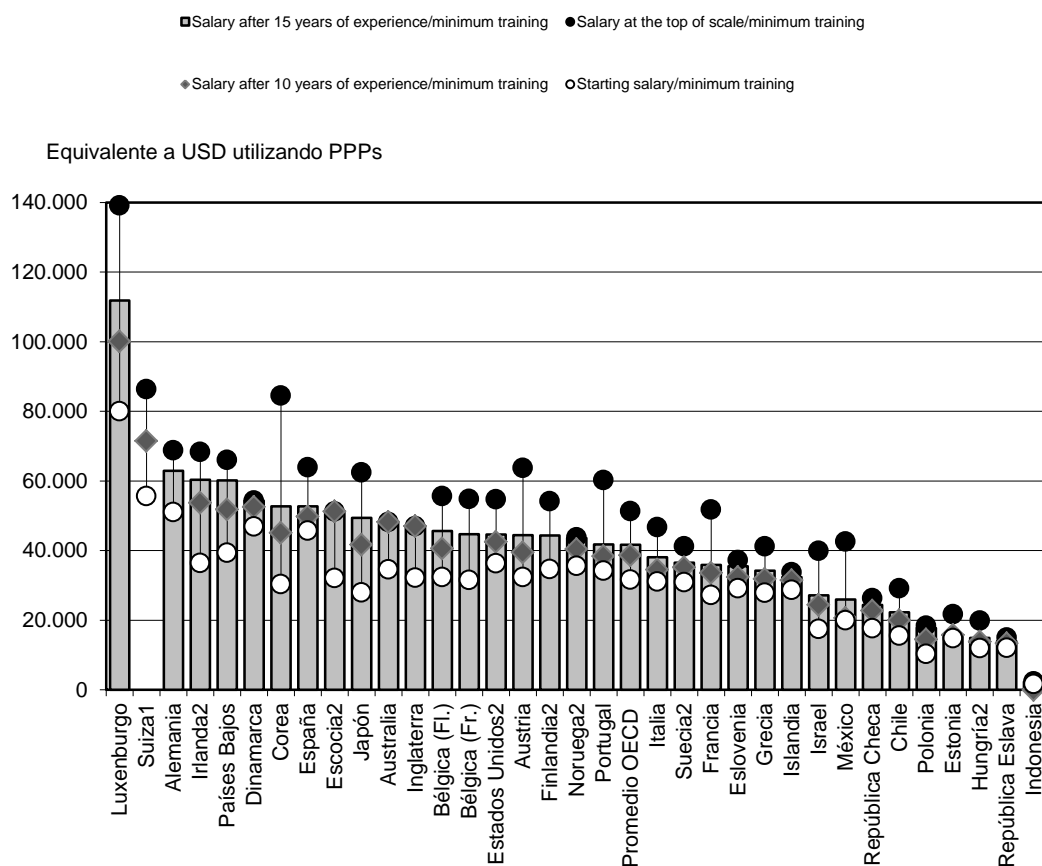
El sistema educativo privado de EBR atiende a más de 1,6 millones de alumnos (Estadística Básica del 2009 del Ministerio de Educación de Perú), mediante la participación de aproximadamente 135 mil profesores. El ratio de alumnos por profesor en el sector privado al 2009, es de doce alumnos por profesor; en tanto que en el sector público, es de veinte alumnos por profesor. Cuando se realiza esta proporción en Educación inicial, el resultado es alarmante, la proporción de alumnos por profesor en la educación inicial pública es de 31,9 alumnos, mientras que en la educación inicial

privada es de 11,5 alumnos por profesor. Claramente este nivel educativo requiere de una mayor inversión pública. En Educación Primaria la ratio profesor/alumno es de 21,8 en la educación pública, frente a 12,5 de la privada, y en Educación Secundaria es de 17,2 en la educación pública frente a 10,7 de la privada.

Gasto público en educación

La poca valoración que recibe el maestro se ve reflejada en su remuneración. Latinoamérica se enfrenta a una población muy compleja con diferentes niveles de instrucción y profesores de niveles socioculturales desfavorecidos (pertenecen a contextos medios y medios bajos). En muchos casos la pobreza es una realidad vivida por el mismo profesor. El dato concreto sobre los salarios de los profesores ha sido difícil de obtener, sin embargo con un fin meramente orientativo se presenta la siguiente figura elaborada por la OECD (2009)) en el que los salarios de los profesores en Perú estarían próximos a los de los profesores de Indonesia.

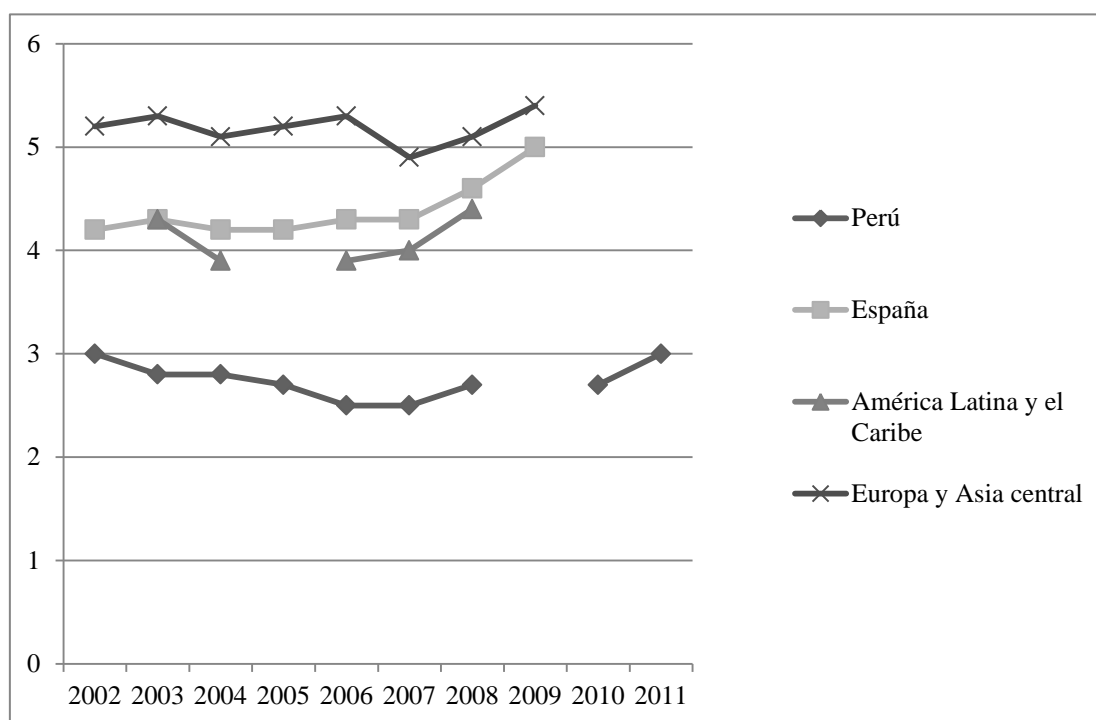
Figura 9 ¿Cuánto ganan los profesores de aula?



Fuente: PISA (2009)

En la siguiente figura se presenta de manera general el gasto público en educación de Perú, España y el gasto medio de Europa y Asia Central, y América Latina y el Caribe. Como se observa, la inversión de Perú en educación ha sido la más baja de todas a lo largo de la última década.

Figura 10 Gasto público en educación

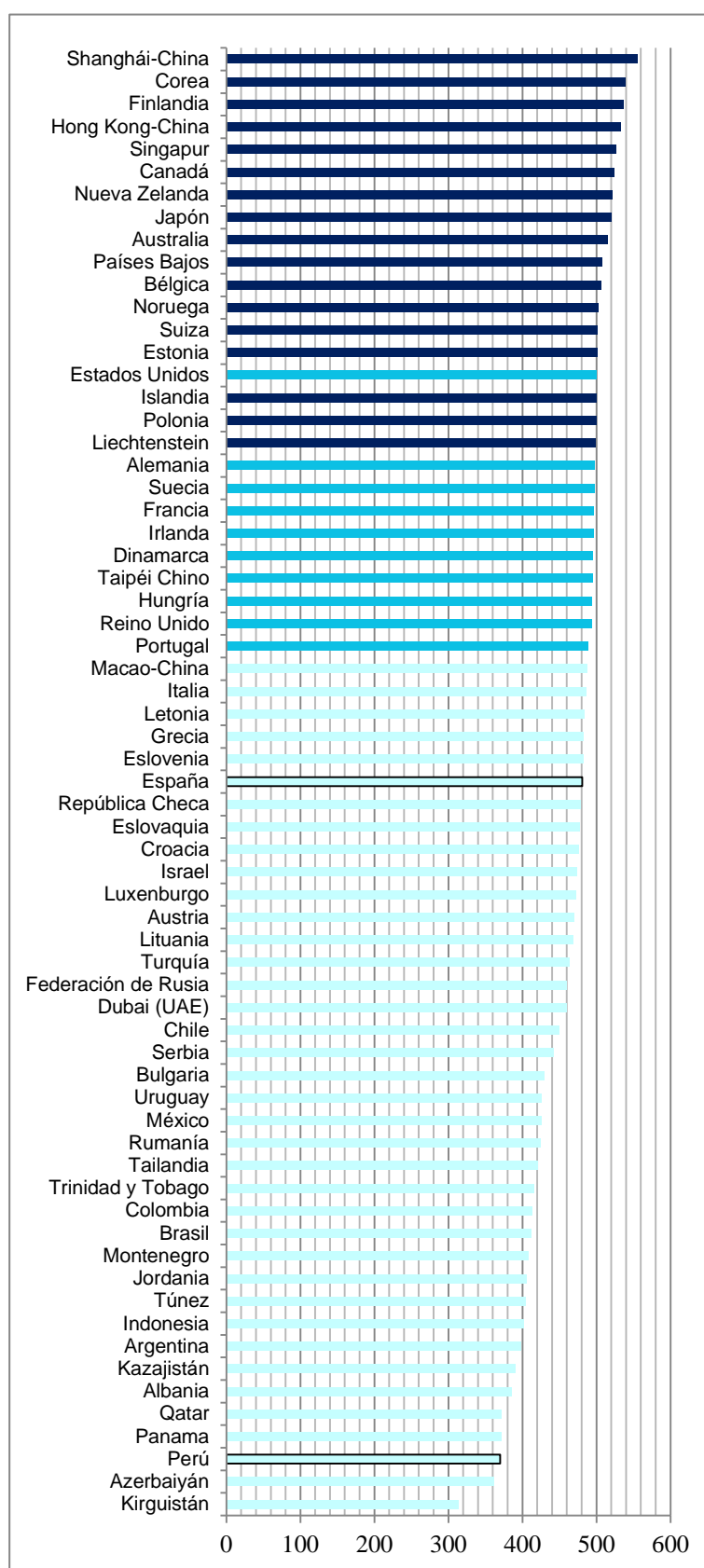


Fuente: UNESCO Institute for Statistics in EdStats, 2011.

DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) elabora cada tres años el informe PISA (Program for International Student Assessment) en el que se evalúa la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos de 70 países. En el Informe PISA de 2009 se incluyó Perú entre los países evaluados. En dicho informe se evaluó la competencia de los alumnos de 15 años de colegios públicos y privados en lectura, matemática y ciencias. El rendimiento de los alumnos peruanos estuvo significativamente por debajo de la media de los países de la OCDE en lectura, matemática y ciencias.

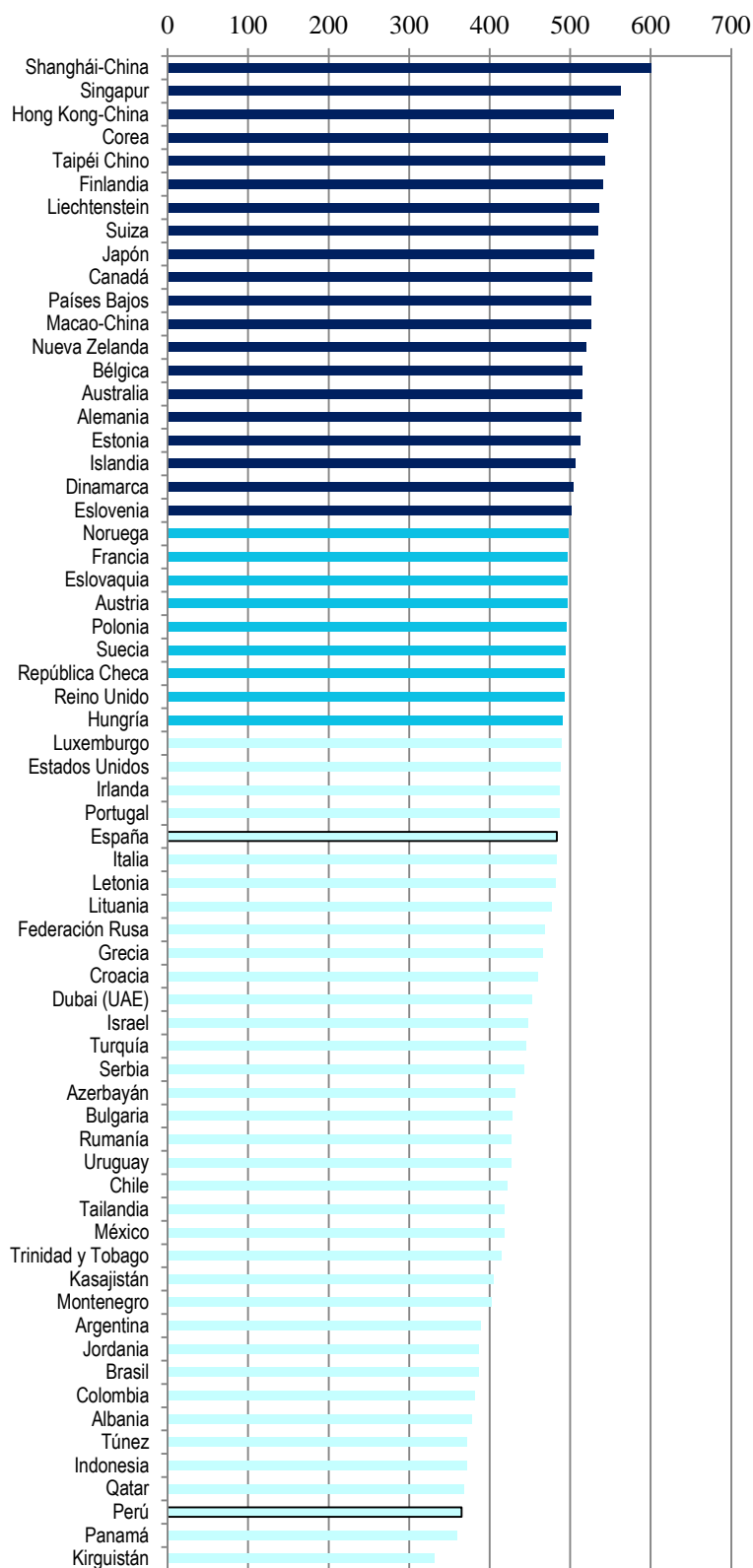
Figura 11. Desempeño en las pruebas de lectura por países



Fuente: PISA, 2009

Fuente: PISA (2009)

Figura 12 Desempeño en matemática por países



Fuente: PISA (2009)

Otro estudio que evaluó la competencia académica de los alumnos peruanos fue el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) con el apoyo de Organización Regional de Educación de América Latina y el Caribe de la UNESCO. Este estudio examinó a los estudiantes de 3^{er} y 6^{to} grado de Educación Primaria en los temas de Lenguaje (Lectura y Escritura), Matemática y Ciencias de la Naturaleza. Entre el 2002 y el 2008 se evaluaron 100752 estudiantes de 3^{er} grado y 95288 estudiantes de 6^{to} grado de 16 países de América Latina y el Caribe. En el estudio se demostró que existen diferencias importantes en la calidad del aprendizaje de los estudiantes entre los países de América Latina y el Caribe, y que si bien las variables asociadas con el contexto socioeconómico tienen una poderosa influencia en el rendimiento escolar, las variables asociadas directamente con las instituciones educativas pueden contribuir significativamente a disminuir estas desigualdades. Según el Primer Estudio Comparativo y Explicativo de los países de América Latina y el Caribe (1998) la variable relacionada con la escuela que más influencia ejerció sobre el rendimiento de los estudiantes fue el clima escolar. Los recursos escolares como los servicios básicos de la escuela, el número de libros de la biblioteca y los años de experiencia del docente también contribuyeron al rendimiento, pero en menor medida.

En la siguiente tabla se presenta un resumen de los resultados del SERCE en las pruebas de rendimiento académico en matemática y lectura de los alumnos de tercer grado de primaria, y de matemática, lectura y ciencias de los alumnos de sexto grado de primaria. En ambas tablas se observa que las puntuaciones de los alumnos de tercero y sexto grado de Perú, se encuentran por debajo de la media regional en lectura, matemática y ciencias.

Tabla 5 Cuadro comparativo de los resultados de las pruebas SERCE de los alumnos de 3^{er} grado

Puntuaciones de los alumnos de 3 ^{er} grado	Matemática	Lectura
Puntuaciones mayores a la media regional por una SD	Cuba	Cuba
Puntuaciones mayores que la media por menos de una SD	Chile, Costa Rica, México, Uruguay y Nuevo León (México)	Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay y Nuevo León
Puntuaciones iguales a la media regional	Argentina, Brasil y Colombia	Brasil y El Salvador
Puntuaciones menores a la media por menos de una SD	Guatemala, Ecuador, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana	Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana

Fuente: SERCE (2005)

Tabla 6 Cuadro comparativo de los resultados de la pruebas del SERCE de los alumnos de 6^{to} grado

Puntuaciones de los alumnos de 6 ^{to} grado	Matemática	Lectura	Ciencias
Puntuaciones mayores a la media regional por una SD	Cuba		Cuba
Puntuaciones mayores que la media por menos de una SD	Argentina, Chile, Costa Rica, México, Uruguay y Nuevo León (México)	Costa Rica, Cuba, Brasil, Chile, Colombia, México, Uruguay y Nuevo León	Uruguay y Nuevo León
Puntuaciones iguales a la media regional	Brasil, Colombia y Perú	Argentina	Colombia
Puntuaciones menores a la media por menos de una SD	Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana	Argentina, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana

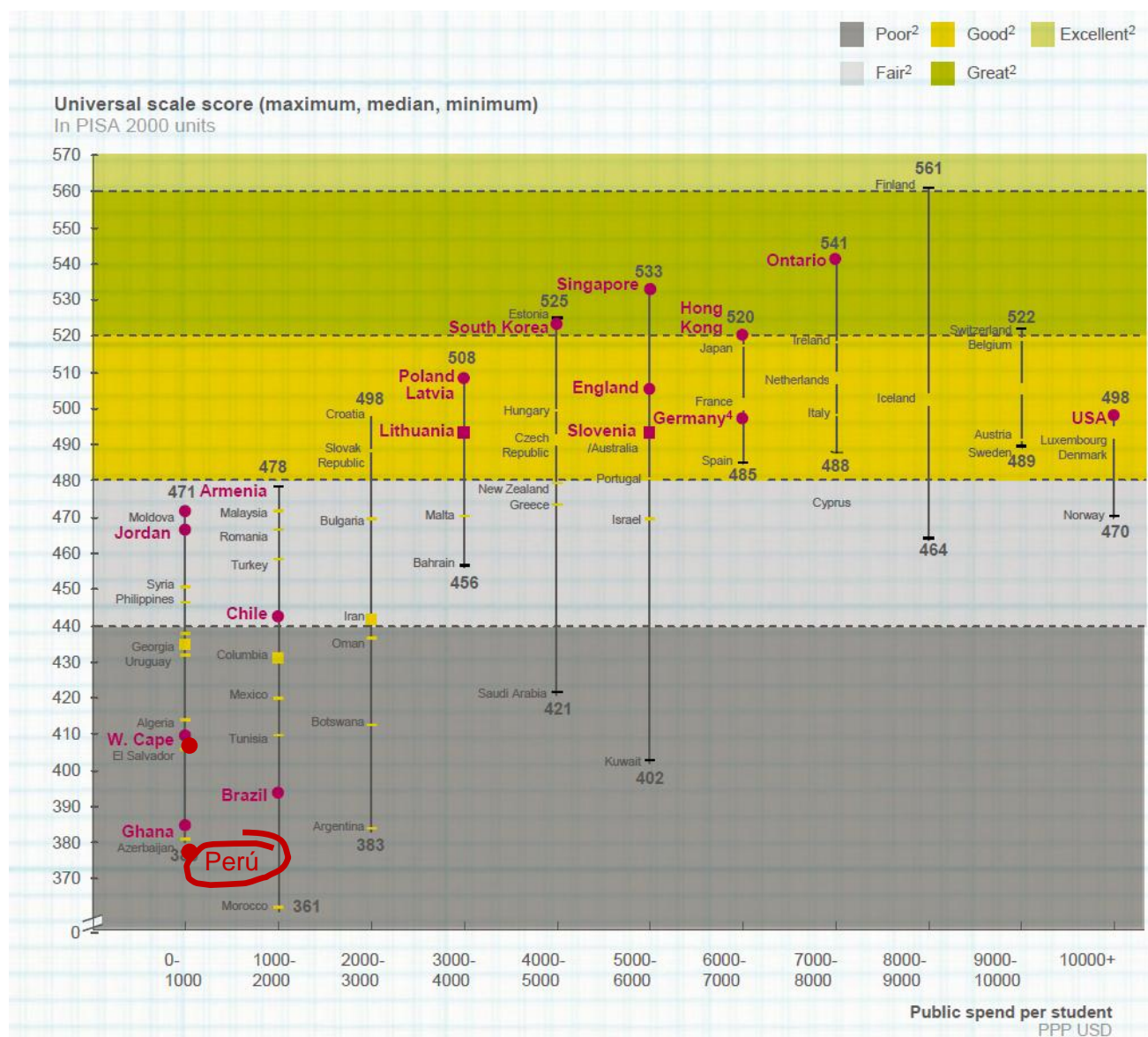
Fuente: SERCE (2005)

RELACIÓN ENTRE EL GASTO PÚBLICO Y EL DESEMPEÑO

Mourshed, Mourshed, Chijioke, y Barber (2010) elaboraron un cuadro comparativo sobre los resultados en las pruebas de matemática, lectura y ciencias en base al Informe Pisa (2009) y lo relacionaron con el gasto público que cada país realizaba en

educación. Los resultados dejan ver que la inversión que se realiza en educación es importante y, de hecho, se observa que hay asociación positiva entre ellos; sin embargo, no es una condición suficiente, se requiere un esfuerzo multidisciplinar y sostenido en el tiempo como manifiestan países como Finlandia, Singapur, Corea del Sur que han tenido resultados sobresalientes.

Figura 13 Gasto público por alumno y nivel de desempeño en las pruebas PISA 2009

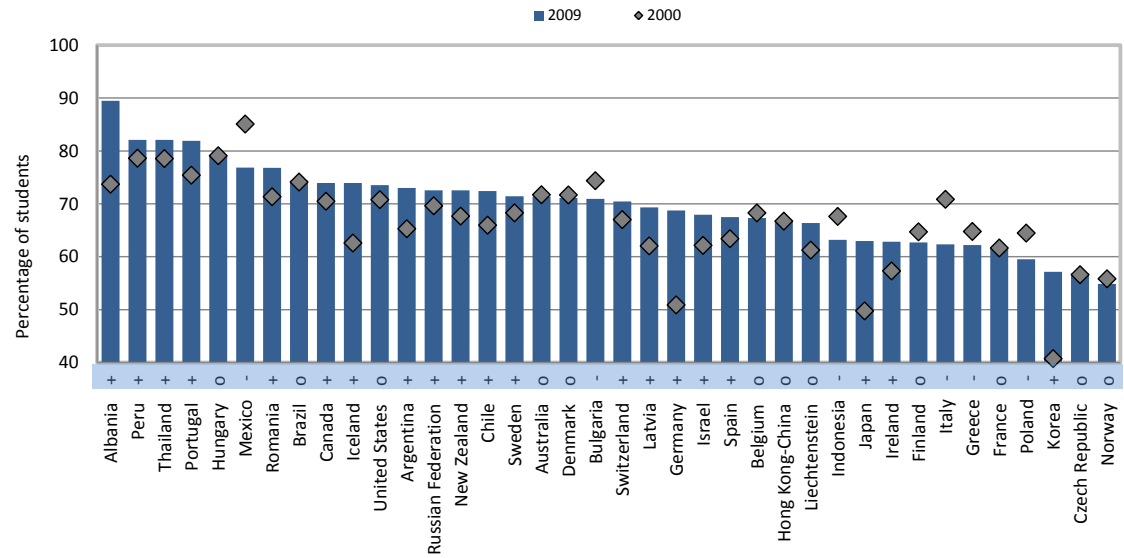


Fuente: Mourshed, Chijioke, y Barber (2010)

RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

Si bien los resultados de los alumnos peruanos, en general, no son satisfactorios en cuanto al rendimiento en las pruebas de comprensión lectora, matemática y ciencias y el Perú ocupa los últimos puestos en las evaluaciones según el informe PISA 2009 y el SERCE, la calidad de la relación entre el profesor y el alumno es satisfactoria y ha mejorado significativamente en los últimos años. El informe Pisa 2009 demuestra que los alumnos de Perú valoran favorablemente a sus profesores en cuanto a su disposición para atender las necesidades del alumnado. En las figuras que se muestran a continuación se observa que el Perú ocupa el segundo puesto de los países de la OCDE en la pregunta relacionada con la disposición de los profesores a escuchar a sus alumnos, y el noveno puesto en la pregunta relacionada con la disposición de los profesores de atender a las necesidades individuales de sus alumnos.

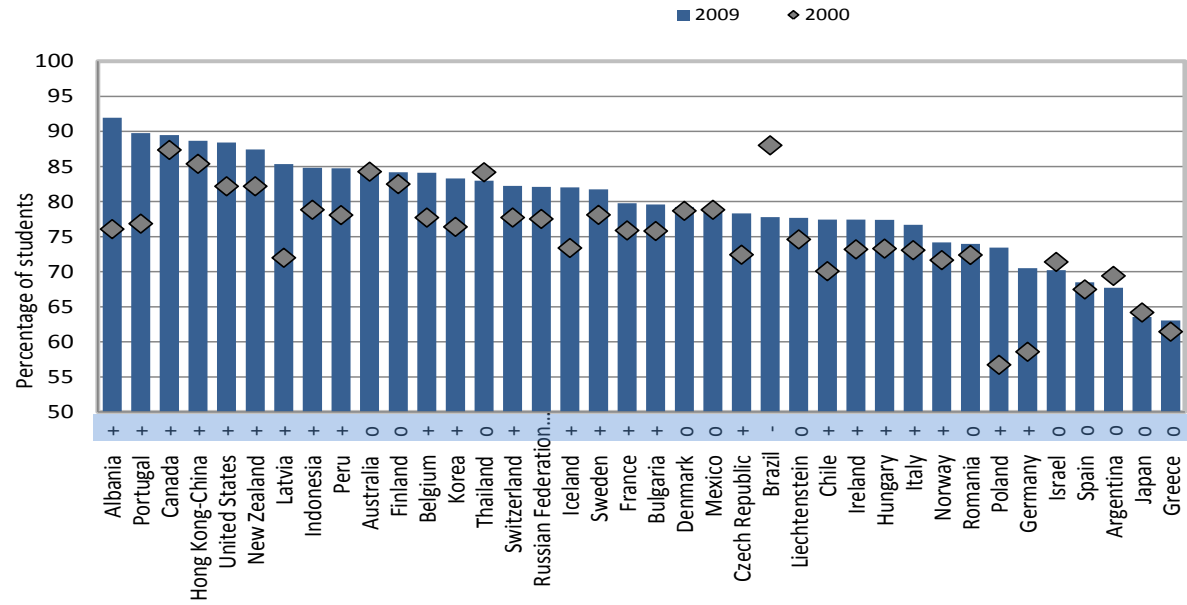
Figura 14 La mayoría de mis profesores realmente escuchan lo que tengo que decir.



Nota: Los países están clasificados en orden descendente tomando como referencia el porcentaje de estudiantes en los ítems del 2009. Fuente: Base de datos de la OECD PISA 2009, Tabla V.5.11

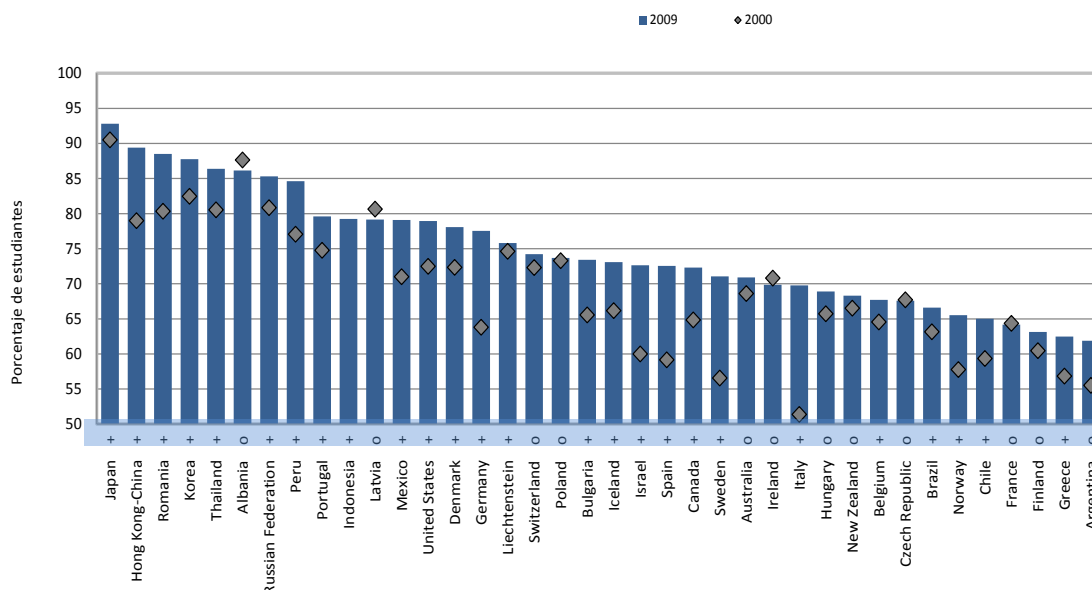
	En el 2009 más alto que en el 2000	En el 2009 menor que en el 2000	No hay diferencias estadísticamente significativas
Nivel de confianza al 95%	+	-	0

Figura 15 Cuando necesito ayuda adicional, la obtengo de mis profesores.



Nota: Los países están clasificados en orden descendente tomando como referencia el porcentaje de estudiantes en los ítems del 2009. Fuente: Base de datos de la OECD PISA 2009, Tabla V.5.11

Figura 17 Porcentaje de alumnos que afirman que “nunca o casi nunca” o “en alguna clase” el profesor o la profesora tiene que esperar mucho tiempo para que los alumnos se callen.



PROFESORES Y BURNOUT O EL SÍNDROME DE ESTAR QUEMADO POR EL TRABAJO

Tal como se comentó anteriormente, los profesores se enfrentan a una gran variedad de estresores laborales, que cuando se mantienen sostenidos en el tiempo y no se resuelven o no se dan los recursos para enfrentarlos, producen agotamiento y en el extremo, *burnout*. La presencia de profesores con *burnout* afecta directamente al ambiente educativo e interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los profesores se muestran apáticos, pierden la empatía y el interés por sus estudiantes, son más propensos a enfermarse y faltar a clase, y no están dispuestos a hacer esfuerzos mayores que los mínimamente necesarios. El deseo de abandonar la profesión forma parte de sus preocupaciones diarias.

El perfil del profesor con el síndrome de estar quemado por el trabajo en España tiene las siguientes características (Salanova, Llorens y García-Renedo, 2003):

- Las mujeres presentan más agotamiento, menos eficacia y muestran los mayores síntomas depresivos.
- Los profesores entre 43-57 años muestran mayores niveles de despersonalización, menos eficacia profesional, más síntomas depresivos y menos satisfacción laboral.
- Los que imparten grupos mixtos de Enseñanza Secundaria y Enseñanza Obligatoria son los que presentan los mayores niveles de agotamiento y despersonalización. Los que imparten ESO son los que muestran los niveles más niveles de ansiedad.

El burnout en profesores de educación básica de Latinoamérica

El síndrome del *burnout* también ha sido objeto de numerosas investigaciones en América Latina. En los últimos años los estudios se han multiplicado. Predominan las investigaciones sobre la prevalencia del *burnout* en profesiones asistenciales, la identificación de factores de riesgo, y los estudios descriptivos y correlacionales entre el *burnout* y variables socio-demográficas.

La realidad en la que se producen estos trabajos de investigación tiene diferencias sustanciales con respecto a otras regiones. América Latina presenta una gran variabilidad entre los países que la constituyen. Esta variabilidad se mantiene en el interior de cada país. En muchos países latinoamericanos, las diferencias entre los colegios privados y estatales son abismales, así como también los son las diferencias entre los colegios urbanos y rurales. Las diferencias socioeconómicas tienen un efecto importante en detrimento del aprendizaje. Los recursos del estado son limitados y las familias, en la lucha por la supervivencia, no cuentan con los medios económicos, y ni la preparación, para hacer frente a las necesidades educativas de sus hijos.

La UNESCO en el 2005 publicó un estudio sobre las condiciones de trabajo y salud de los profesores de educación básica de colegios públicos de seis países latinoamericanos, Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. En dicho estudio se analiza la salud mental de los profesores utilizando el MBI como instrumento para evaluar el *burnout*. Si bien el colectivo de profesores de colegios públicos no es directamente la población de estudio de la presente investigación, si puede ofrecer una idea aproximada sobre el profesorado de estos países en ausencia de investigaciones sobre los docentes de colegios privados.

Los niveles más altos de *burnout* se alcanzaron en los profesores de Chile, Argentina y Uruguay. Los menores niveles de *burnout* se registraron en Ecuador, México y Perú. Resulta interesante observar que los países que presentan los mayores índices de *burnout*, también son aquellos que presentan los mayores índices de rendimiento en las pruebas PISA de Latinoamérica y viceversa.

Tabla 7 Distribución del *burnout* en colegios públicos de seis países latinoamericanos.

País	N	Bajo (%)	Medio (%)	Alto (%)
Argentina	243	42,7	17,4	39,9
Chile	158	37,2	20,3	42,6
Ecuador	190	70,8	16,9	12,3
México	117	69,1	18,2	12,7
Perú	161	65,8	21,5	12,7
Uruguay	182	50,0	20,8	29,2

Fuente: Encuesta UNESCO de Condiciones de Trabajo y Salud Docente (2004)

El profesorado en Brasil también ha sido objeto de investigaciones. Un estudio sobre la prevalencia del *burnout* realizado por Gil Monte, Carlotto y Câmara (2011) en una muestra de 714 profesores de ocho colegios públicos del área metropolitana de Puerto Alegre muestra que un 12% de los participantes presentaba niveles altos de *burnout* y un 5,6% presentaban niveles extremos de *burnout*. Estos niveles extremos de *burnout* estaban asociados con una incapacidad para desempeñar correctamente la labor docente y por sentimientos de culpa. Carlotto (2011) señaló que la población de riesgo

la constituían mujeres que trabajaban en escuelas públicas, sin compañero fijo, de mayor edad, con alta carga horaria y que atendía a un mayor número de alumnos.

En otra región de Brasil, Río Grande do Sul, Tabeleão, Tomasi, y Neves (2011) con una muestra de 601 profesores de 18 escuelas municipales y estatales encontraron que 63% de los docentes presentaban niveles medios de agotamiento y 21%, niveles altos de agotamiento. Asimismo encontraron que un 30% de los profesores presentaban niveles altos de despersonalización y 58% niveles medios de baja realización personal y 14%, niveles altos de baja realización personal. La prevalencia de *burnout* se situó en torno al 31%. Entre los profesores de los colegios estatales y municipales se encontraron diferencias estadísticas significativas entre los niveles de agotamiento y despersonalización, siendo éstos mayores en los docentes de colegios estatales.

Los profesores de Colombia también han sido objeto de estudio del *burnout*. Padilla, Gómez-Restrepo, Rodríguez, Avella-García et al. (2009) analizaron una muestra formada por 343 profesores de tres colegios públicos de Bogotá y encontraron que un 15,6%¹ de los docentes padecía *burnout* (o síndrome de agotamiento profesional como lo denominaron), y un 25,3% presentaba niveles altos de agotamiento. Encontraron que la prevalencia del *burnout* era menor en docentes casados y en aquellos con más hijos. Anteriormente, Restrepo-Ayala, Colorado-Vargas y Cabrera-Arana (2006) estudiaron la prevalencia del *burnout* en Medellín con 239 profesores de colegios oficiales y encontraron resultados similares a los de la investigación anterior, si es que se uniformizan los criterios. Los profesores que padecían cansancio emocional y despersonalización altos y medio-altos eran un 23%. Aplicando estos mismos criterios a los profesores de Bogotá, la prevalencia del *burnout* se situaba en el 19,7%.

¹Tomando como criterio las observaciones que se situaban por encima del percentil 25

En Venezuela, Oramas, Almirall y Fernández (2007) estudiaron la presencia del burnout en una muestra representativa de los estados de Lara, Mérida y Falcón, constituida por 885 docentes de 53 centros escolares de las enseñanzas básica y diversificada. Los resultados mostraron una prevalencia del *burnout* del 30,6%. En cuanto a las dimensiones se señaló que 34,9% de los profesores mostraron niveles altos; 29,8%, niveles altos de despersonalización; y 31%, niveles altos de falta de realización profesional. Relacionando las dimensiones con edad y género, Oramas et al. (2007) encontraron que a partir de la década de los 40 años los valores medios más desfavorables en la dimensiones del *burnout* eran similares para ambos sexos, con excepción de la despersonalización, que se hizo más acentuada en los docentes masculinos.

Tal como se observa y como podría continuarse enumerando, existe una gran cantidad de estudios sobre el *burnout* y el colectivo de profesores en Latinoamérica. Tales estudios se centran en la prevalencia del *burnout* en profesores de colegios públicos y en algunos casos se asocian con variables demográficas. En los estudios consultados los niveles de prevalencia del burnout van del 12% al 43%. El agotamiento alcanza niveles altos que van del 21% al 34,9%, la despersonalización presenta niveles altos que van del 23% al 30% y la falta de realización personal se experimenta en nivel alto del 14% al 31%.

Los factores explicativos del burnout en el colectivo docente han recibido un tratamiento menos sistemático en América Latina, y en muchos casos sólo se han considerado las variables demográficas. No obstante, se encuentran trabajos como el de Carlotto y Palazzo (2006) con profesores de la región de Rio Grande do Sul en los que se analizan los factores explicativos del *burnout* y el agotamiento. Carlotto y Palazzo (2006) señalan que las variables que mejor explicaban el agotamiento eran variables ocupacionales, como la carga de trabajo y el número de estudiantes por clase; en tanto que el burnout, estuvo más asociado con el mal comportamiento de los

estudiantes, las expectativas familiares y la limitada participación en la toma de decisiones de la institución. Oramas et al. (2007) también analizaron los factores explicativos del estrés laboral en su muestra de 885 profesores de Venezuela, encontraron que los factores que producían el mayor estrés eran la carga de trabajo, los factores relacionados con los alumnos, el salario inadecuado, y el déficit de recursos materiales y facilidades para el trabajo.

Cuando los estudios se realizaron en regiones expuestas a situaciones de violencia, ésta se convirtió en la primera causa del burnout de los profesores. Levy, Nunes y Souza (2001) realizaron un estudio en colegios municipales de un estado de la región Sudeste de Brasil y se encontraron con un 70,13% de profesores con *burnout* (medido utilizando el CBP-r). En ese grupo de profesores con *burnout* se observó que un 86% también se sentían amenazados en el salón de clase. Asimismo, Gómez-Restrepo, Padilla, Rodríguez et al. (2010) hicieron un estudio sobre profesores en una localidad al noreste de Bogotá que se había visto afectada por actos violentos e ilegales, generados por pandillas constituidas por menores de edad y adultos jóvenes. Encontraron que los profesores manifestaban miedo, ansiedad, desconcierto, inseguridad, frustración, impotencia y culpa, entre otros sentimientos, frente a su labor docente.

El *burnout* en profesores de Educación Básica de Perú

Se han hecho algunos estudios sobre prevalencia del *burnout* en profesores de Perú. La población de profesores en Perú es muy variada y sus condiciones laborales difieren entre las escuelas públicas y privadas, y entre los sectores urbano y rural. Los estudios se han centrado en el sector público. A continuación se presentan algunas de las investigaciones más significativas.

Fernández Arata (2002) estudió la prevalencia del *burnout* en una muestra con 264 profesores de primaria de colegios públicos y privados utilizando como instrumento el MBI. Fernández (2002) encontró que un 43,2% de los profesores padecía niveles altos de *burnout* (fases VI, VII y VIII de la escala de Golembiewski, 1983).

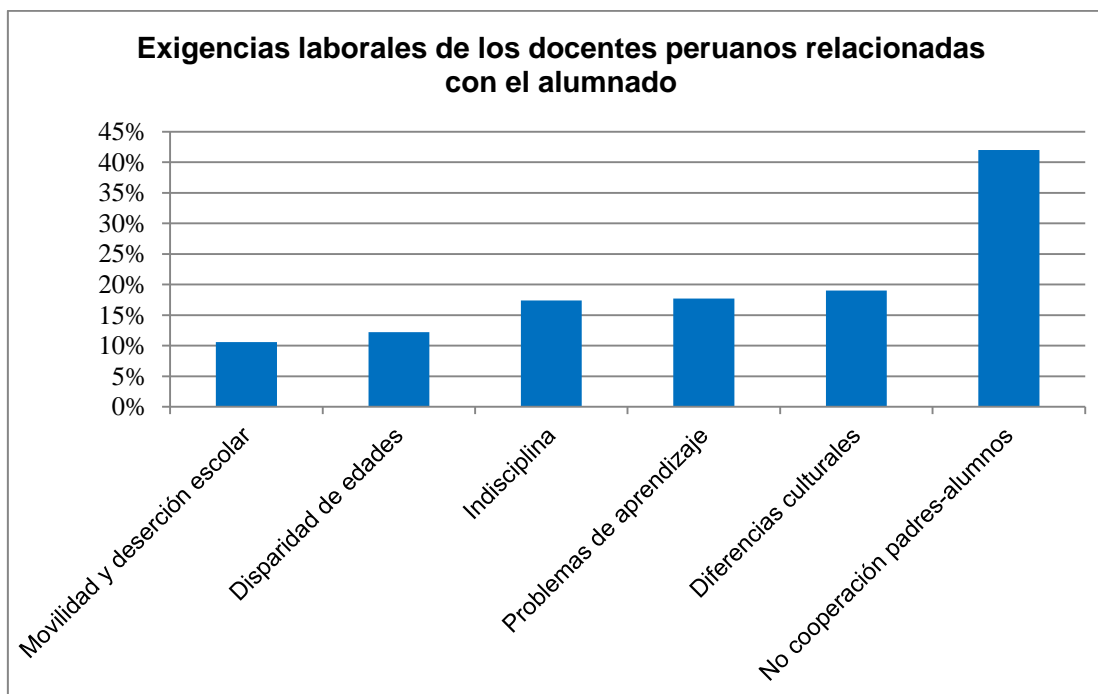
Posteriormente, Cuenca y O' Hara (2006) realizaron un estudio sobre salud docente y condiciones de trabajo con 153 profesores de seis escuelas de educación primaria de colegios públicos de Lima Metropolitana. Cuenca y O' Hara (2006) encontraron que los niveles de agotamiento eran bajos para un 66% de los profesores; los de despersonalización eran bajos, para un 79%; y los de realización personal eran altos para un 57%. Sólo un 13% de los profesores manifestaron niveles altos de agotamiento; 6%, niveles altos de despersonalización; y, 20% niveles bajos de realización personal. No se encontraron diferencias de género. En cuanto a la edad, sí se encontraron unas pequeñas diferencias, mayor agotamiento en los rangos de edad comprendidos entre los 30 y 40 años, mayor despersonalización en los rangos de edad entre 50 y 60 años, y menor realización personal entre los 20 y 30 años.

La percepción de la carga de trabajo dentro de la jornada laboral fue que ésta era mediana o baja para un 91%; y fuera del horario, que ésta era mediana o baja para un 66% de los profesores. Cuenca y O' Hara (2006) citaron los factores organizacionales como las principales fuentes de estrés. Según los autores, los factores asociados con la exigencia en la escuela correlacionan directa y significativamente con las áreas de agotamiento y despersonalización, de manera que a medida que aumenta la exigencia laboral, también aumenta la posibilidad de desarrollar agotamiento y despersonalización.

Según Cuenca y O'Hara (2006) las exigencias laborales a las que se enfrentan los profesores en el trabajo con niños son principalmente la falta de cooperación de padres y alumnos, las diferencias culturales y los problemas en el aprendizaje. La

Indisciplina ocupa un cuarto lugar. Cuenca y O'Hara encontraron que estas exigencias estaban positiva y significativamente asociadas con el agotamiento ($r = ,345$; $p < ,01$).

Figura 18 Exigencias de los docentes peruanos relacionadas con el alumnado



Fuente: Cuenca y O'Hara (2006)

En un estudio posterior, Fernández Arata (2008) estudió el burnout en secundaria con una muestra de 352 profesores de colegios públicos. Encontró que un 36,6% de los maestros presentaban niveles elevados de burnout (fases VI, VII y VIII de la escala de Golembiewski).

También se registran datos sobre el síndrome de burnout en profesores de primaria de escuelas públicas de las regiones andinas de Perú. Yslado, Núñez y Norabuena (2010) señalaron que los profesores de primaria presentaban en su mayoría niveles bajos de burnout (78,2%) y niveles altos burnout en un 19,5%.

Como se observa, no existe un patrón claro en los estudios sobre el nivel de prevalencia del burnout en profesores de colegios de educación básica de Perú. Si bien Fernández Arata (2002) encontró que los niveles altos de burnout alcanzaron el

43,2% en maestros de primaria de Lima Metropolitana, éstos resultados no fueron confirmados en el estudio de Cuenca y O'Hara (2006) en profesores de primaria de la misma ciudad (Lima Metropolitana) y del colectivo de profesores de colegios públicos. Cuenca y O'Hara (2006) encontraron niveles más bajos en las dimensiones del síndrome cuando señalaron que sólo un 13% de los profesores manifestaron niveles altos de agotamiento; 6%, niveles altos de despersonalización; y, 20% niveles bajos de realización personal. Del mismo modo, Yslado et al. (2010) registraron niveles de prevalencia inferiores al estudio de Fernández Arata con un 19,5% de profesores con niveles altos de burnout, sólo que en este caso la muestra correspondió a una región andina de Perú, muy diferente en su naturaleza, de la muestra de profesores de primaria de Lima Metropolitana.

PROFESORES Y ENGAGEMENT O ILUSIÓN POR EL TRABAJO

La investigación sobre el *engagement* o ilusión por el trabajo en profesores no es tan vasta como la realizada sobre el *burnout*. Por lo general, se ha estudiado *engagement* en relación con el *burnout*, o bien en relación con variables del contexto laboral, incluso se ha relacionado con recursos personales. En España se ha estudiado el *engagement* en varias poblaciones. Sin embargo, no han se encontraron registros sobre estudios en *engagement* en Latinoamérica en las bases de datos Redalyc y Scielo. En el presente análisis se hará una breve revisión de los estudios de los estudios más significativos sobre *engagement* en profesores de primaria y secundaria realizados en España.

Durán, Extremera, Montalván y Rey (2005) estudiaron la relación entre *engagement* y *burnout*, y satisfacción laboral y vital en 255 profesores de diferentes niveles educativos (infantil, primaria y secundaria) de Huelva. Durán et al. (2005) encontraron que la dimensión dedicación del *engagement* era un importante predictor de la

satisfacción laboral; y, en menor medida, también de la satisfacción vital. Durán et al. (2005) basándose en la relevancia de la dimensión dedicación que, a juicio de los autores, se asocia más con temas como motivación laboral, la tarea docente y las condiciones en que se desarrolla el trabajo (reto, significado, reconocimiento profesional y organizacional), recomendaron que las organizaciones y políticas educativas se centren más en el contexto laboral para establecer una adecuada organización del trabajo, así como para facilitar la posibilidad de acceso a recursos de carácter personal como cursos de formación y desarrollo de habilidades, entre otros.

El *engagement* también ha sido objeto de estudio en relación con recursos personales. Pena y Extremera (2012) analizaron el papel de la inteligencia emocional percibida en relación con el *burnout* y el *engagement* con una muestra de 245 profesores de Primaria de colegios públicos de Málaga. Pena y Extremera (2012) encontraron correlaciones positivas entre la inteligencia emocional percibida (IEP) y las dimensiones del *engagement*. Según el estudio las dimensiones de la IEP más predictivas fueron las de asimilación y percepción interpersonal, y la escala de regulación emocional fue un predictor significativo de las tres dimensiones del *engagement*. Pena et al. (2012) encontraron que los profesores de primaria en comparación con profesores de otros niveles educativos, mostraron patrones medio-bajos de *burnout* y medio-altos de *engagement*.

Lorente, Salanova et al. (2008) realizaron un estudio longitudinal sobre el *engagement* y el *burnout* integrándolos en el modelo de recursos y demandas, tomando como participantes a 484 de profesores de secundaria de la comunidad valenciana. Más allá de los resultados esperados por el modelo JDR que se confirmaron, Lorente et al. (2008) encontraron que la sobrecarga de trabajo era un predictor del agotamiento y la dedicación en el T2, incluso controlando los niveles iniciales de agotamiento y dedicación, también se observó que las dimensiones de estrés de rol predecían directa y significativamente despersonalización (conflicto de rol) e inversa y

significativamente dedicación (ambigüedad de rol) en el T2. La variable sociodemográfica género se mostró como una variable predictora significativa del nivel de burnout en el T2, puesto que las mujeres experimentaron mayores niveles de agotamiento y despersonalización en comparación con los hombres (Lorente et al., 2008).

PARTE METODOLÓGICA

OBJETIVOS

Objetivo general

Investigar y analizar el papel que desempeñan los recursos personales en la prevención del *burnout* y en el desarrollo del *engagement* en el trabajo, tomando como marco de referencia el modelo de Demandas y Recursos.

Objetivos específicos

1. Explorar la influencia de las variables demográficas de género y nivel de enseñanza en el *Burnout* y el *Engagement*.
2. Analizar el posible papel moderador de los modelos de recursos personales (Personalidad Resistente, Autoevaluaciones Básicas y Capital Psicológico) y sus interacciones con Demandas y Recursos laborales en la explicación del *Burnout*, y el *Engagement*.
3. Elaborar un modelo de Demandas y Recursos para ambos estudios, en el que se consideren el Estrés de Rol, la Rigidez Administrativa y la Indisciplina como Demandas Laborales y la Supervisión, las Condiciones Organizacionales y el Reconocimiento Profesional como Recursos Laborales.
4. Analizar el papel mediador o antecedente de los recursos personales (Personalidad Resistente, Autoevaluaciones Básicas y Capital Psicológico) en la explicación del *Burnout*, *Engagement* y Satisfacción Vital en el modelo de Demandas y Recursos para los Estudios 1 y 2.
5. Analizar los resultados de la aplicación de los tres modelos de recursos personales como antecedentes o mediadores y extraer conclusiones.

HIPÓTESIS

MODELO DE DEMANDAS Y RECURSOS

Hipótesis 1A

Las excesivas Demandas Laborales están asociadas con mayores niveles de *Burnout* entre los profesores, por tanto la relación entre Demandas Laborales y *Burnout* será positiva.

Hipótesis 1B

Los Recursos Laborales están asociados con un aumento en los niveles de *Engagement*, lo cual quiere decir que la relación entre Recursos Laborales y *Engagement* será positiva.

Hipótesis 1C

En el modelo de Demandas y Recursos pueden darse efectos cruzados entre los Recursos Laborales y *Burnout*, y entre las Demandas Laborales y *Engagement*. La falta de Recursos Laborales está relacionada con un aumento en *Burnout*, de modo que la relación entre Recursos Laborales y *Burnout* será negativa; y el exceso de Demandas Laborales está asociado con una disminución del *Engagement*, de manera que la relación entre Demandas Laborales y *Engagement* será negativa.

PAPEL MODERADOR DE LOS RECURSOS PERSONALES EN ENGAGEMENT Y BURNOUT

Hipótesis 2

Los recursos personales moderarán los efectos de los recursos laborales en *Engagement*. Tal es así, que el efecto positivo de los recursos laborales en *engagement* se verá amplificado, es decir el *engagement* aumentará, cuando los recursos personales sean más altos.

Hipótesis 2B

Los recursos personales moderarán los efectos de las Demandas Laborales en las dimensiones de *Burnout*, atenuando los efectos de las demandas en agotamiento o despersonalización; tal es así, que el efecto de las Demandas Laborales en Agotamiento o Despersonalización será menor cuando los recursos personales sean más altos.

PAPEL MEDIADOR DE LOS RECURSOS PERSONALES EN EL MODELO DE DEMANDAS Y RECURSOS

Hipótesis 3A

Los recursos personales de personalidad resistente, autoevaluaciones básicas o Capital Psicológico están correlacionados negativamente con *burnout*, y positivamente con *engagement*.

Hipótesis 3B

Los recursos personales actúan como mediadores en la relación entre Recursos Laborales y *Engagement*.

POBLACIÓN Y MUESTRA

ESTUDIO 1

El proceso de selección de participantes se realizó estableciendo contacto previo con los directores de siete colegios privados de las ciudades de Lima y Arequipa de Perú. Dos de los directores declinaron participar en la investigación, quedando un total de cinco colegios en la investigación. Dos de los colegios colaboradores están localizados en Arequipa y los otros tres en Lima.

La muestra estaba formada por 190 profesores, 66% de los profesores son de colegios laicos mixtos y 34% son de colegios religiosos y de un solo sexo.

Entre los profesores 69% son mujeres y 28% son hombres. La edad media de las mujeres es de 40,5 años, en tanto que la de los hombres es de 47,7 años. Un 62% de los profesores son casados, 28% son solteros y 7% separados o divorciados.

Los profesores de primaria son el 51% de la muestra; los de secundaria un 32%; y los de ambos niveles primaria y secundaria, el 20%. El nivel de experiencia media en la enseñanza de las mujeres es de 16 años, en tanto que, el de los hombres es de 22 años.

En cuanto a la situación laboral, sabemos que un 70% de los profesores de la muestra tienen contratos indefinidos y un 25% tienen contratos renovables.

Dos de los colegios que participaron en la investigación estuvieron en el proceso de implementación del programa de Bachillerato Internacional. Los directores manifestaron que atravesaban un periodo de reformas y que éstas no siempre eran aceptadas con agrado por los profesores. En uno de éstos colegios, tres meses después de realizada la recolección de información, se intentó crear un sindicato de profesores lo cual creó mucho malestar en la dirección del colegio

Este mismo colegio, durante el proceso de recolección de información (información no conocida por los investigadores) estaba pasando por un periodo muy delicado puesto que un alumno de último año de secundaria fue expulsado por problemas disciplinarios y el muchacho al no soportar la presión decidió quitarse la vida.

ESTUDIO 2

Se siguió el mismo procedimiento que en el estudio anterior con la diferencia de que en esta ocasión se estableció contacto con ocho colegios, y aceptaron participar cinco de ellos. Se repartieron 360 sobres con los cuestionarios y una carta informativa acerca del objetivo del estudio, donde se explicaba el carácter científico de la investigación así como la confidencialidad de las respuestas. Se obtuvieron 253 cuestionarios debidamente cumplimentados, lo cual supone una tasa de respuesta del 70%, considerada adecuada para este tipo de estudios (Rea y Parker, 1992).

Los participantes en la investigación fueron 253 profesores de cinco colegios privados de Perú, 63% de ellos mujeres, 27% hombres y un 10% prefirió no responder. La edad media era de 40 años, con una experiencia media de 16 años. En cuanto al nivel de enseñanza, los profesores de infantil representaban 25% de los participantes, los de primaria 34%, los de secundaria 35%, y 6% de ellos enseñaban en más de un nivel.

TIPO DE DISEÑO

Investigación con un diseño de tipo cuantitativo y transversal

VARIABLES

1. Demográficas

- a. Sexo
- b. Nivel de enseñanza

2. Burnout

- a. Agotamiento
- b. Despersonalización

3. *Engagement*

4. Demandas Laborales

- a. Estrés de Rol
- b. Rigidez Administrativa
- c. Indisciplina y desmotivación de los alumnos

5. Recursos Laborales

- a. Apoyo de los Supervisores
- b. Condiciones Organizacionales
- c. Reconocimiento Profesional

6. Satisfacción Vital

7. Recursos Personales

- a. Autoevaluaciones Básicas
 - i. Autoestima
 - ii. Neuroticismo
 - iii. Locus de Control
 - iv. Autoeficacia
- b. Personalidad Resistente
 - i. Reto
 - ii. Control
 - iii. Implicación
- c. Capital Psicológico
 - i. Autoeficacia
 - ii. Esperanza
 - iii. Optimismo
 - iv. Resiliencia (Personalidad Resistente)

INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados y sus objetivos de evaluación se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 8 Instrumentos de evaluación y objetivos de medida

Instrumento utilizado		Objetivo de evaluación
CBP-R	Cuestionario de Burnout del Profesorado (Moreno Jiménez, Garrosa y González, 2000).	Burnout (Agotamiento y Despersonalización) Demandas Laborales (estrés de rol) Recursos Laborales (supervisión, condiciones organizacionales y servicios de apoyo) Demandas Laborales (indisciplina y rigidez administrativa <i>Engagement</i>
EME	Escala Multinivel de Estresores de los Profesores de Betoret (Betoret, 2009).	
UWES	Escala de Bienestar en el Trabajo (Utrecht Work <i>Engagement</i> Scale, Schaufeli et al. 2002)	
ESV	Escala de Satisfacción con la Vida de Diener	Satisfacción Vital
CPR	Cuestionario de Personalidad Resistente (Moreno Jiménez, Garrosa y González, 2000)	Personalidad Resistente
AEG	Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996)	Autoeficacia General
OP	Subescala Otros Poderosos del Cuestionario de Locus de Control de Levenson.	Locus de Control
EAR	Escala de Autoestima de Rosenberg	Autoestima
NEO-FFI	Escala de Neuroticismo del NEO-FFI	Estabilidad Emocional
ADHS	Adult Dispositional Hope Scale	Esperanza
LOT-R	Revised Life Orientation Test (LOT-R; Scheier, Carver, y Bridges, 1994)	Optimismo

Los instrumentos de evaluación se presentarán con más detalle en los siguientes puntos.

CBP-R

El Cuestionario de Burnout del Profesorado (Moreno Jiménez, Garrosa y González, 2000) se compone de tres factores, Factor I (estrés de rol y burnout), Factor II Desorganización (supervisión y condiciones organizacionales) y Factor III Problemática Administrativa (inseguridad y clima). El índice de consistencia interna del cuestionario varía dependiendo de la escala del cuestionario, los valores alfa oscilan entre ,61 en la escala de Despersonalización y ,87 del índice general de Burnout.

Para medir la variable latente *burnout* se consideraron los datos del Factor I que corresponden al proceso de burnout y sus dimensiones de agotamiento, despersonalización y falta de realización personal. Son un total de 19 preguntas, de las cuales ocho corresponden a agotamiento, cuatro a despersonalización y siete a falta de realización personal. Las respuestas a las preguntas están en una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta, donde 1= "Totalmente en desacuerdo", 2= "En desacuerdo", 3= "Indeciso", 4= "De acuerdo" y 5= "Totalmente de acuerdo". Ítems representativos de las escalas de agotamiento, despersonalización y falta de realización son los siguientes respectivamente: "Me siento ansioso y tenso al ir a trabajar cada día", "Siento que mis alumnos son *el enemigo*" y "En lo fundamental, yo diría que estoy muy contento con mi trabajo"

En cuanto a las relaciones entre escalas, sabemos que están son elevadas y significativas ($p < ,01$) en la mayoría de los casos. Los autores señalan que destaca la correlación entre Estrés de Rol y el índice general de *Burnout*, además de la relación entre cada uno de sus componentes. Una excepción la compone la escala Falta de Reconocimiento Profesional y los componentes actitudinales del burnout (despersonalización y falta de realización) donde esta relación no resulta significativa.

El *Estrés de Rol* se midió utilizando la escala del mismo nombre del CBP-R, que corresponde al Factor I. La escala de *Estrés de Rol* está formada por 13 preguntas con cinco alternativas de respuesta tipo Likert, donde 1= “Totalmente en desacuerdo”, 2= “En desacuerdo”, 3= “Indeciso”, 4= “De acuerdo” y 5= “Totalmente de acuerdo”. Ejemplos de ítems de esta escala son: “Me causa bastante estrés intentar completar informes y papeles a tiempo” y “Siento que tengo trabajo extra más allá de lo que debería esperarse normalmente a mí”.

Preocupaciones Profesionales y Falta de Reconocimiento Profesional se midieron con las escalas del mismo nombre del CBP-R, que corresponden al Factor IV Problemática Administrativa.

La escala de *Preocupaciones Profesionales* tiene seis preguntas, todas en escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta, donde 1= “No me afecta”, 2= “Me afecta un poco”, 3= “Me afecta moderadamente”, 4= “Me afecta bastante” y 5= “Me afecta muchísimo”. Un ejemplo de esta escala: “Falta de seguridad o continuidad en mi empleo”.

La escala de *Reconocimiento Profesional* se obtuvo al puntuar de manera inversa los ítems de la escala de *Falta de Reconocimiento Profesional* la cual está formada por seis preguntas, dos de estas preguntas tienen alternativas de respuesta iguales a las de la escala anterior, las cuatro preguntas restantes (también están en escala tipo Likert con cinco posibilidades de respuesta) tienen como alternativas: 1= “No me afecta”, 2= “Me afecta un poco”, 3= “Me afecta moderadamente”, 4= “Me afecta bastante” y 5= “Me afecta muchísimo”. Un ejemplo de ítem de esta escala: “Imagen pública de los profesores”.

Se consideraron las escalas de *Supervisión y Condiciones Organizacionales* del CBP-R que corresponden al Factor III Desorganización y se utilizaron como dos variables independientes. La escala Supervisión está compuesta por 12 preguntas y la, de

Condiciones Organizacionales por 9 preguntas. Ejemplos de ítems de Condiciones Organizacionales son: “Mi colegio reúne los materiales suficientes para que los profesores sean efectivos”, y de Supervisión, “Cuando tengo conflictos con padres o alumnos, mi superior me da la clase de apoyo que necesito”.

UWES

Para medir *engagement* se utilizó la adaptación española de la Escala de Bienestar en el Trabajo (Utrecht Work *Engagement* Scales; Schaufeli y Bakker, 2003) versión corta. Los análisis psicométricos realizados de las subescalas de *engagement* que miden las dimensiones de vigor, dedicación y absorción confirman la estructura factorial del *engagement*. La subescala de Vigor obtuvo valores α de Cronbach que variaron de ,75 a ,91 a través de 25 estudios, la escala de Dedicación, obtuvo valores α de Cronbach que variaron entre ,75 a ,91, y finalmente la escala de Absorción obtuvo valores α de Cronbach comprendidos entre ,75 y ,94 (Schaufeli, y Bakker, 2003). La consistencia interna de la prueba completa es de $\alpha=.93$. Los valores α de Cronbach del instrumento que incluía los 9 ítems completos varió de ,89 a ,97 (UWES Manual- Español, 2011).

Esta escala está formada por 9 preguntas de las cuáles tres corresponden a la subescala de *Vigor*, tres a la sub-escala de *Dedicación* y tres a la sub-escala de *Absorción*. Todas las preguntas se valoraron en una escala tipo Likert con siete alternativas de respuesta, siendo 0= “Nunca se ha sentido así” y 6= “Se siente así todos los días”. Ejemplos representativos de ítems de las escalas de Vigor, Dedicación y Absorción son: “En mi trabajo me siento lleno de energía”, “Estoy entusiasmado con mi trabajo” y “Estoy inmerso en mi trabajo”.

EME

Las escalas de *Indisciplina* y *Rigidez Administrativa* se evaluaron con la Escala Multinivel de Estresores de los Profesores de Betoret (Betoret, 2009). La escala de

Indisciplina y Rigidez Administrativa mostraron unos índices de consistencia interna de $\alpha=.91$, y $\alpha=.89$ respectivamente. La escala de Indisciplina estaba constituida por siete ítems y la escala de Rigidez Administrativa por, cinco. Ambas escalas presentan respuestas en una escala tipo Likert con cuatro alternativas (1= “No me afecta”, 2= “Me afecta un poco”, 3= “Me afecta bastante” y 4= “Me afecta muchísimo”). Ejemplos de ítems de las escalas de Indisciplina y Rigidez Administrativa son: “_____ La falta de interés de los alumnos” y “_____La rigidez organizativa del colegio y de los departamentos”.

ESV

Se midió con la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Las propiedades psicométricas de esta prueba fueron analizadas en España por Cabañero, Richart, Cabrero, Orts, Reig y Tosal (2004). La fiabilidad de la escala dio un coeficiente alfa de Cronbach de ,82. El análisis de componentes principales mostró un único factor que explicaba el 58,6% de la varianza.

Este instrumento consta de cinco preguntas con siete alternativas de respuesta, siendo 7= “Totalmente de acuerdo”, 6= “De acuerdo”, 5= “Ligeramente de acuerdo”, 4= “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, 3= “Ligeramente en desacuerdo”, 2= “En desacuerdo” y 1= “Totalmente en desacuerdo”. Un ejemplo de ítem de esta escala: “El tipo de vida que llevo se parece al tipo de vida que siempre soñé llevar”.

RECURSOS PERSONALES

CPR

Se midió con el Cuestionario de Personalidad Resistente (CPR), que es la adaptación española del “Personal Views Survey” (PVS) realizada por Moreno Jiménez, Garrosa y González (2000). El instrumento consta de 21 ítems, de los cuales siete son de la

escala de Reto, siete de la escala de Control y siete de la de Implicación. En un estudio sobre personalidad resistente con una muestra de bomberos (Moreno-Jiménez et al., 2006) la fiabilidad (alfa de Cronbach) para las tres dimensiones de personalidad resistente fue de 0,74; 0,79; y 0,83 para control, implicación y reto, respectivamente. El rango de respuesta de los ítems va de 1= “Totalmente en desacuerdo”, 2= “En desacuerdo”, 3= “De acuerdo” y 4= “Totalmente de acuerdo”. Las puntuaciones altas indican mayor personalidad resistente.

Ejemplos de ítems de las escalas de Reto, Control e Implicación son los siguientes: “En mi trabajo me atraen preferentemente las innovaciones y novedades en los procedimientos”, “Cuando se trabaja seriamente y a fondo se controlan los resultados” y “Me implico seriamente en lo que hago, pues es la mejor manera para alcanzar mis propias metas”.

Otros Poderosos

Se evaluó locus de control con la sub-escala Otros Poderosos del Cuestionario de Locus de Control de Levenson. Está compuesta por ocho ítems con alternativas de respuesta que van del -3 al + 3. Una puntuación alta en esta escala indica mayor locus de control interno. Un ejemplo representativo de esta escala es: “En gran medida, yo decido lo que sucede en mi vida”.

NEO-FFI (Escala de Neuroticismo)

La estabilidad emocional se evaluó con la escala de Neuroticismo del NEO-FFI (la versión española del inventario abreviado NEO-PI-R), pero puntuada de manera inversa, de modo que una puntuación alta en esta escala equivalía a un alto nivel de estabilidad emocional.

La adaptación de la escala de Neuroticismo del NEO-FFI dio un coeficiente de consistencia interna $\alpha=0,82$. La escala está compuesta por doce ítems con cinco alternativas de respuesta, donde 1= “En total desacuerdo”, 2= “En desacuerdo”, 3= “Neutral”, 4= “De acuerdo” y 5= “Totalmente de acuerdo”. Un ítem representativo de esta escala es: “Con frecuencia me siento indefenso y quiero que otro resuelva mis problemas”.

EAR

La autoestima se evaluó con la escala de Autoestima de Rosenberg, adaptada al español por Vázquez, Jiménez y Vázquez-Morejón (2004) con unos índices de fiabilidad ($\alpha=,87$) y validez adecuados. La escala consta de 10 ítems con cuatro alternativas de respuesta de tipo Likert, siendo 1 *Totalmente de acuerdo* y 4 *Totalmente en desacuerdo*. Un ejemplo de ítem de esta escala es: “Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente”.

AEG

La autoeficacia se midió con la escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996), adaptada al español por Sanjuán, Pérez García y Bermúdez (2000). En la adaptación se obtuvo una consistencia interna (α) de 0,87 y una correlación entre dos mitades de 0,88.

Esta escala está constituida por 10 ítems, con un rango de respuestas que van del 1 al 4, siendo 1= “Totalmente en desacuerdo”, 2= “En desacuerdo”, 3= “De acuerdo” y 4= “Totalmente de acuerdo”. Ejemplos de ítems de esta escala: “Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados” y “Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas”.

LOT-R

Se utilizó la adaptación al castellano del Revised Life Orientation Test (Ferrando, Chico y Tous, 2002) para medir optimismo. LOT-R es una versión modificada del original LOT (Scheier y Carver, 1985). La escala tiene dos dimensiones que miden la disposición al optimismo y al pesimismo. Estas dos dimensiones fueron confirmadas ($\chi^2 = 18,29$, $gl=8$, $RMSEA=.04$, $NNFI=.96$) en la adaptación de la prueba al castellano (Ferrando et al., 2002). El LOT-R (Scheier, Carver y Bridges, 1994) presentó un coeficiente de fiabilidad de $\alpha=.78$.

El LOT-R consta de 6 ítems (más cuatro de relleno), tres de los ítems corresponden a la disposición al optimismo y los otros tres a la disposición al pesimismo. Está en una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta que van del 1 al 5, siendo 1 *totalmente en desacuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*.

ADHS

Esperanza se midió con el cuestionario Adult Dispositional Scale of Hope (Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving, Sigmon, 1991). Esta escala tiene dos factores una subescala llamada Agencia (Agency Subscale) y otro Camino (Pathway Subscale). Está compuesta por 12 ítems, cuatro de los cuales son de relleno y fueron excluidos de la investigación. Sus respuestas están planteadas en un formato tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta, siendo 1 *Totalmente en desacuerdo* y 4 *Totalmente de acuerdo*. Ejemplos de la escala Agencia y Camino son: “Persigo mis objetivos con mucho entusiasmo”, y “Puedo pensar en diferentes maneras de resolver un problema”.

PROCEDIMIENTO

ESTUDIO 1

El estudio se realizó en colegios privados de dos ciudades de Perú, Lima y Arequipa. La investigación coincidió con el inicio de clases después de la pausa de invierno.

Se enviaron cartas a los colegios solicitando una entrevista para presentarles el estudio sobre la calidad de vida de los profesores. Se propuso a cada colegio que si se conseguía la colaboración de al menos 40 profesores se podía hacer un estudio anónimo y confidencial con los resultados de su personal docente.

A los colegios que aceptaron participar en el proyecto de investigación se les entregó un número de cuestionarios equivalente al número de profesores de la institución.

Luego de recibir la aceptación para participar en la investigación del primer colegio se procedió a hacer un estudio piloto con doce profesores. Esta prueba preliminar fue necesaria porque los profesores en Perú podían no estar familiarizados con algunos de los términos utilizados en España. Se les entregaron los cuestionarios y al final de las pruebas se les preguntó si comprendían las preguntas y cuáles de ellas consideraban que necesitaba una aclaración. Con las sugerencias se realizaron algunos cambios, como por ejemplo se reemplazó la palabra “instituto” por “colegio”.

En total se entregaron un total de 260 cuestionarios, con sus sobres respectivos para garantizar la confidencialidad, acompañados de una carta introductoria donde se explicaba a los profesores el carácter anónimo y confidencial de la investigación. Después de dos semanas se recogieron los cuestionarios en sobres cerrados. Se obtuvieron 190 cuestionarios debidamente rellenos (incluida la muestra control). La tasa de respuesta fue del 73%.

ESTUDIO 2.

Se explicó a los directores de los colegios de Perú la propuesta del estudio. Los que aceptaron participar recibieron un número de cuestionarios equivalente al número de docentes contratados. Se repartieron 360 sobres con los cuestionarios y una carta informativa acerca del objetivo del estudio y donde se explicaba el carácter científico de la investigación así como la confidencialidad de las respuestas. Se obtuvieron 253 cuestionarios debidamente cumplimentados, lo cual supone una tasa de respuesta del 70%, considerada adecuada para este tipo de estudios (Rea y Parker, 1992).

Los participantes en la investigación fueron 253 profesores de cinco colegios privados de Perú, 63% de ellos, mujeres, 27% hombres y un 10% prefirió no responder. La edad media era de 40 años, con una experiencia media de 16 años. En cuanto al nivel de enseñanza, los profesores de infantil representaban 25% de los participantes, los de primaria 34%, los de secundaria 35%, y 6% de ellos enseñaban en más de un nivel.

PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO

DATOS PERDIDOS

Hubo un promedio de 1% de datos perdidos por cada ítem. Los datos se impugnaron siguiendo el método de estimación por el algoritmo EM en el programa SPSS v. 18.

Dado que el análisis de modelos de ecuaciones estructurales no admite casos con valores perdidos, se eliminaron los casos en los que había escalas incompletas. En total se eliminaron 16 casos en el Estudio 1 y nueve casos en el Estudio 2.

PROCEDIMIENTO ESTADÍSTICO

En la preparación de la base de datos se encontraron valores atípicos en ítems de *Engagement* (Estudio 1), Locus de control (Estudio 1), *Engagement* (Estudio 1), Implicación (Estudio 1) y Despersonalización (Estudio 2). Como criterio para identificar los valores atípicos se consideraron aquellas observaciones que se ubicaron por debajo del percentil cinco y que a su vez mostraron estar aisladas en el diagrama de cajas. En estos casos se aplicó la técnica de *winsorizing* que consiste en reemplazar los valores atípicos con valores alejados tres desviaciones típicas (calculada utilizando métodos robustos) de la media, o bien el último valor adecuado (“last good value”) del procesamiento de información (Dijkstra, 2010). En todos los casos los valores atípicos representaron menos del 1% de la muestra.

Todas las observaciones fueron transformadas en valores típicos para los análisis de regresión lineal jerarquizada y para los análisis multivariados. En todos los casos de análisis multivariados de análisis factorial confirmatorio y análisis de ecuaciones estructurales se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud, puesto que la muestra cumplía los requisitos básicos para su utilización como son una asimetría menor a 2 en valor absoluto y un apuntamiento menor que 7 en valor absoluto (West, Finch y Curran, 1995).

Se utilizó el análisis de componentes principales (ACP) para verificar si la estructura factorial de los instrumentos utilizados se mantenía en las observaciones recogidas en la investigación.

En la construcción de modelos de ecuaciones estructurales (SEM) primero se utilizó el análisis factorial confirmatorio (AFC) para comprobar la estructura factorial de las variables latentes y analizar las saturaciones entre variables y factores hasta obtener niveles adecuados de fiabilidad, validez discriminante y concurrente, y de ajuste.

Existe bastante controversia en cuanto a los criterios para determinar si un modelo tiene un buen ajuste o no, incluso se ha planteado la posibilidad de prescindir totalmente de los índices de ajuste (Barret, 2007). En el presente trabajo se utilizarán los criterios de ajuste propuestos por Hu y Bentler (1999), pero con las precauciones que plantean Marsh, Hau y Wen (2004). En efecto, Marsh et al. (2004) recomiendan cuidado con utilizar los puntos de corte de manera muy estricta, puesto que estos criterios pueden llevar a errores Tipo I.

Tabla 9 Índices de ajuste y criterios de interpretación

	Índice de ajuste	Criterio de interpretación	Descripción
Ajuste Absoluto	SRMR	$\leq 0,08$, el modelo se ajusta (Hu y Bentler, 1999)	Raíz cuadrada estandarizada de las diferencias entre los residuos de las covarianzas muestrales y los residuos de las covarianzas estimadas
	RMSEA	$\leq 0,07$, el modelo se ajusta (Steiger, 2007)	Tiene una distribución conocida, por eso se puede reportar con intervalos de confianza. Favorece la parsimonia.
	PCLOSE	$> 0,05$	Prueba la hipótesis nula de que $RMSEA = 0,05$
	GFI	$\geq 0,95$ (Hu y Bentler, 1999)	No penaliza modelos complejos.
Ajuste Comparativo	CFI	$\geq 0,95$ (Hu y Bentler, 1999)	Valores entre 0 y 1. Resulta recomendable para muestras pequeñas.
	TLI	$\geq 0,95$ (Sharma et al, 2005)	Buen ajuste valores mayores a ,95. Ajuste aceptable valores entre ,90 y ,95.
	AIC	No está acotado, mientras menor sea el valor, mejor.	Útil cuando se trata de comparar modelos que se basan en las mismas variables y datos, pero con distinto número de parámetros. Tienen en cuenta la parsimonia del modelo.

ANÁLISIS FACTORIALES EXPLORATORIOS DE LAS ESCALAS

CBPR

Los profesores que rellenaron el CBPR reportaron algunas dificultades al resolver las preguntas en las que se daban dobles negaciones (por ejemplo: Es imposible tratar con los alumnos con una base personal e individual), concretamente se encontraron tres ítems con esas características. Los profesores reportaron que existían dudas sobre el significado de la palabra “alienado” de la escala de Condiciones Organizacionales. También se observó que algunos profesores se sintieron incómodos con las preguntas relacionadas con el consumo de alcohol y drogas y prefirieron abstenerse de responder. Esto dio como resultado confusión en seis de los ítems del CBPR (CBPR 17, 30, 36, 41, 42 y 43). Se tomó la decisión de eliminarlos y se hizo un análisis factorial exploratorio para comprobar si la consistencia interna de la prueba se mantenía.

Se practicó un AFE siguiendo el método de componentes principales (ACP) a la totalidad de la prueba. En el análisis se incluyeron las muestras de los Estudios 1 y 2 sin los ítems excluidos. Se utilizó el procedimiento de rotación ortogonal oblicua en la extracción de factores. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin demostró que la muestra era apropiada para el análisis, $KMO = ,89$ (Hutcheson y Sofroniou, 1999) y la prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2 (39) = 8509,22$, $p < ,001$ indicó que las correlaciones entre ítems eran lo suficientemente grandes para el ACP. En otras palabras, los datos de los estudios 1 y 2 eran apropiados para la aplicación del análisis factorial.

En el proceso de extracción del número de factores del ACP se aplicó el criterio de *Kaiser* (valor eigen superior a la unidad) y en la asignación de ítems a los factores se consideraron las cargas factoriales iguales o mayores que .40 (Cliff y Hamburger, 1967). También se aplicaron criterios de selección como la coherencia teórica, validez

aparente y ambigüedad factorial (cargas en dos factores sin diferencias notables y por encima de .35). Estos análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS 18.0.

En el primer ACP se encontraron 13 componentes que explicaban un 61,03% de la varianza de los ítems de la prueba. Se practicaron sucesivos análisis hasta conseguir cumplir con los criterios de selección. El ACP final mostró 10 componentes que explicaban un 62,53% de la varianza de la prueba. Se confirmaron las dimensiones de agotamiento, despersonalización y falta de realización personal. Las demandas laborales, Preocupaciones Profesionales y Falta de Reconocimiento Profesional, se fusionaron en un solo componente. La escala Estrés de Rol se dividió en dos componentes en el ACP; pero presentó problemas de validez convergente y discriminante y pérdida de fiabilidad, razón por la cual se mantuvo como un solo componente con los ítems que explicaban el mayor porcentaje de la variable. La escala de recursos laborales de Supervisión se mantuvo como un solo factor (ocho de sus doce ítems saturaron en un solo factor). Y finalmente la escala de Condiciones Organizacionales, saturó en un solo factor y se mantuvo como tal.

Tabla 10 AFE del CBP-R

Varianza total explicada							
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	9,45	21,48	21,48	9,45	21,48	21,48	5,25
2	5,08	11,54	33,02	5,08	11,54	33,02	5,37
3	3,43	7,79	40,81	3,43	7,79	40,81	6,43
4	1,86	4,23	45,05	1,86	4,23	45,05	4,91
5	1,64	3,73	48,77	1,64	3,73	48,77	2,86
6	1,49	3,40	52,17	1,49	3,40	52,17	2,95
7	1,25	2,84	55,01	1,25	2,84	55,01	2,10
8	1,17	2,65	57,66	1,17	2,65	57,66	3,96
9	1,09	2,48	60,14	1,09	2,48	60,14	2,79
10	1,05	2,39	62,53	1,05	2,39	62,53	1,21
11	,95	2,15	64,68				

12	,91	2,06	66,74				
13	,85	1,93	68,67				
14	,80	1,82	70,49				
15	,75	1,71	72,20				
16	,70	1,59	73,79				
17	,69	1,57	75,36				
18	,68	1,55	76,91				
19	,63	1,43	78,34				
20	,61	1,39	79,73				
21	,57	1,30	81,02				
22	,55	1,24	82,27				
23	,52	1,19	83,46				
24	,52	1,17	84,63				
25	,50	1,13	85,76				
26	,49	1,11	86,87				
27	,47	1,07	87,94				
28	,44	,99	88,93				
29	,42	,96	89,89				
30	,41	,92	90,81				
31	,39	,88	91,69				
32	,37	,85	92,54				
33	,36	,81	93,35				
34	,35	,80	94,15				
35	,33	,74	94,89				
36	,32	,72	95,62				
37	,31	,70	96,31				
38	,29	,66	96,98				
39	,27	,62	97,60				
40	,25	,57	98,16				
41	,23	,53	98,69				
42	,20	,45	99,14				
43	,19	,44	99,58				
44	,18	,42	100,00				

Tabla 11 Matriz de estructura del AFE del CBP-R

Matriz de estructura

	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CBPR3. Con frecuencia me siento deprimido respecto a mi profesión.	,76			,43						
CBPR2. Me siento ansioso y tenso al ir a trabajar cada día.	,75									
CBPR1. Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud.	,72							,46		
CBPR7. Enseñar me agota emocionalmente.	,68								-,47	
CBPR4. Mi profesión está afectando negativamente mis relaciones fuera del trabajo.	,66									
CBPR5. Se me hace muy difícil volver al trabajo después de las vacaciones.	,62									
CBPR6. Si un buen amigo/a me dijera que estaba interesado en tener un trabajo aquí, tendría serias reservas en recomendárselo.	,55									
CBPR62. Contactos negativos con los padres.		,82								
CBPR61. Conflictos con la administración.		,81								

[illegible]

EME

Las escalas de Indisciplina y Rigidez Administrativa que se extrajeron de la escala Multinivel de Estresores de los Profesores (Betoret, 2009), mostraron una adecuación muestral de ,86, la cual está dentro de los intervalos considerados apropiados para el análisis (Hutcheson y Sofroniou, 1999). La prueba de esfericidad de Bartlett dio un resultado de $\chi^2(66) = 2650,15$; $p < ,001$, lo cual indica que la asociación entre los ítems fue adecuada. El ACP produjo dos factores que coincidieron con las escalas de Indisciplina y Rigidez Administrativa, los cuáles explicaban 61,86% de la varianza de toda la prueba.

Tabla 12 ACP de las escalas de Indisciplina y Rigidez Administrativa

Varianza total explicada							
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	4,603	38,362	38,362	4,603	38,362	38,362	4,280
2	2,820	23,500	61,863	2,820	23,500	61,863	3,439
3	,813	6,775	68,637				
4	,697	5,804	74,442				
5	,630	5,247	79,689				
6	,547	4,561	84,250				
7	,460	3,833	88,083				
8	,371	3,093	91,176				
9	,335	2,795	93,971				
10	,287	2,394	96,365				
11	,239	1,995	98,360				
12	,197	1,640	100,000				

Tabla 13 Matriz de configuración del AFE de las escalas de Indisciplina y Rigidez Administrativa (Estudios 1 Y 2)

	Componente	
	1	2
EME6. La falta de interés de los alumnos.	,866	
EME5. La falta de compromiso de los alumnos.	,848	
EME3. La desmotivación de los alumnos.	,818	
EME4. La pereza de los alumnos.	,788	
EME1. La actitud indiferente de los alumnos.	,749	-,103
EME7. La falta de disciplina de los alumnos.	,678	
EME2. La presión de los alumnos sobre los profesores.	,583	
EME9. La rigidez organizativa del colegio de los departamentos.		,851
EME8. Las imposiciones de mis superior (Director, Inspector,...)		,808
EME10. La falta de definición de la política educativa del colegio.		,806
EME11. El hecho de no poder participar en la toma de decisiones.		,800
EME12. La falta de autonomía para tomar mis propias decisiones.		,751

UWES

El análisis escala de *Engagement* (UWES) mostró una adecuación muestral de ,93 la cual es considerada excelente (Hutcheson y Sofroniou, 1999). Asimismo la prueba de esfericidad de Bartlett dio un resultado de $\chi^2(9) = 2295,57$, $p < ,001$, lo cual indica que la asociación entre los ítems de la prueba era apropiada para el análisis. El ACP produjo un solo factor que explicaba un 59,30% de la varianza de la prueba. Se practicó un nuevo ACP indicando que se dividiera la información en tres componentes, pero las dimensiones de *Engagement* no estaban relacionadas con el resultado del análisis. Se tomó la determinación de poner a prueba la naturaleza tridimensional de *Engagement* en un AFC con *Engagement* como variable latente y Vigor, Dedicación y Absorción como variables manifiestas y en función a aquellos resultados se decidiría si *Engagement* se presentaba en el modelo JDR como variable tridimensional o unidimensional.

Tabla 14 ACP del UWES

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,337	59,297	59,297	5,337	59,297	59,297
2	,881	9,785	69,082			
3	,623	6,923	76,005			
4	,583	6,481	82,486			
5	,444	4,932	87,418			
6	,344	3,828	91,245			
7	,316	3,510	94,755			
8	,266	2,959	97,714			
9	,206	2,286	100,000			

Tabla 15 Matriz de configuración del UWES

Ítems	Componente
	1
UWES5. Estoy entusiasmado con mi trabajo.	,894
UWES7. Mi trabajo me inspira.	,843
UWES4. Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo.	,817
UWES11. Estoy inmerso en mi trabajo.	,815
UWES10. Estoy orgulloso del trabajo que hago.	,791
UWES1. En mi trabajo me siento lleno de energía.	,787
UWES8. Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar.	,765
UWES9. Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo.	,693
UWES14. Me “dejo llevar” por mi trabajo.	,428

Recursos personales

Personalidad Resistente

El análisis que se hizo con los ítems del cuestionario CPR con la muestra completa dio como resultado una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin de ,93 y una $\chi^2 (15) = 3039,54$, $p < ,001$, en la prueba de esfericidad de Bartlett, lo cual demuestra que la muestra era apropiada para el análisis y que los ítems estaban correlacionados entre sí. Se practicó un ACP utilizando el procedimiento de rotación ortogonal oblicua (Elimina Kaiser). Este análisis dio como resultado tres factores que explicaban un 61,80% de la varianza de la prueba. Se excluyeron seis de los 21 ítems,

la escala de Reto estuvo conformada por seis ítems; la, de Control por cinco ítems; y la, de Implicación por cuatro ítems.

Tabla 16 ACP del CPR

Varianza total explicada							
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	6,791	45,275	45,275	6,791	45,275	45,275	5,344
2	1,408	9,390	54,665	1,408	9,390	54,665	4,501
3	1,070	7,135	61,800	1,070	7,135	61,800	4,658
4	,800	5,337	67,137				
5	,674	4,493	71,630				
6	,634	4,230	75,860				
7	,570	3,800	79,660				
8	,515	3,434	83,094				
9	,462	3,081	86,175				
10	,398	2,651	88,826				
11	,373	2,486	91,312				
12	,360	2,397	93,709				
13	,333	2,221	95,930				
14	,318	2,120	98,050				
15	,292	1,950	100,000				

Tabla 17 Matriz de configuración del CPR

Ítems	Componente		
	1	2	3
CPR14. Dentro de lo posible busco situaciones nuevas y diferentes en mi ambiente de trabajo.	,833		
CPR17. Tengo una gran curiosidad por lo novedoso tanto a nivel personal como profesional.	,785		
CPR5. En mi trabajo me atraen preferentemente las innovaciones y novedades en los procedimientos.	,774		
CPR11. En la medida que puedo trato de tener nuevas experiencias en mi trabajo cotidiano.	,701		
CPR2. Aun cuando suponga mayor esfuerzo, opto por los trabajos que suponen para mí una experiencia nueva.	,648		
CPR20. Me gusta que haya una gran variedad en mi trabajo.	,470		
CPR21. Si te lo propones puedes asegurar lo que va a pasar mañana controlando lo que ocurre hoy.		,828	
CPR18. Cuando se trabaja seriamente y a fondo se controlan los resultados.		,791	
CPR9. El control de las situaciones es lo único que garantiza el éxito.		,700	
CPR15. Si me lo propongo puedo vencer y controlar las antipatías.		,546	

CPR12. Las cosas salen bien cuando las preparas a conciencia.		,479	
CPR7. Realmente me preocupo y me identifico con mi trabajo.			,832
CPR1. Me implico seriamente en lo que hago, pues es la mejor manera para alcanzar mis propias metas.			,808
CPR4. Considero que el trabajo que realizo es de valor para la sociedad y no me importa dedicarle todos mis esfuerzos.			,693
CPR10. Mi trabajo cotidiano me satisface y hace que me dedique totalmente a él.			,575

Autoevaluaciones Básicas

Autoeficacia (Estudios 1 y 2)

El análisis de la escala de Autoeficacia General con la muestra completa dio como resultado una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin de ,91 y $\chi^2(10) = 2308,44$, $p < ,001$, en la prueba de esfericidad de Bartlett, lo cual demuestra que la muestra era apropiada para el análisis y que los ítems estaban correlacionados entre sí. En la extracción de factores siguiendo el método de ACP se obtuvo un solo factor, el cual coincidió con la estructura original de la prueba. Dicho factor explicaba el 55,07% de la varianza de la prueba.

Tabla 18 ACP de Autoeficacia General

Componente	Varianza total explicada					
	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,507	55,069	55,069	5,507	55,069	55,069
2	,938	9,384	64,453			
3	,761	7,611	72,065			
4	,643	6,432	78,497			
5	,587	5,872	84,369			
6	,461	4,606	88,974			
7	,351	3,512	92,486			
8	,279	2,787	95,273			
9	,250	2,496	97,769			
10	,223	2,231	100,000			

Tabla 19 Matriz de componentes de la escala de Autoeficacia General

Ítems	Componente
	1
AEG7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	,826
AEG8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	,810
AEG9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	,808
AEG5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	,805
AEG4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	,802
AEG10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	,794
AEG6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	,782
AEG2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	,685
AEG3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	,621
AEG1. Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	,355

Locus de Control

El análisis de la escala de Otros Poderosos del cuestionario de Locus de Control de Levenson con la totalidad de la muestra dio como resultado una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin de ,95 y una $\chi^2(8) = 3667,31$, $p < ,001$, en la prueba de esfericidad de Bartlett, lo cual demostraba que la muestra era apropiada para el análisis y que los ítems estaban correlacionados entre sí. En la extracción de factores utilizando el ACP se obtuvo un solo factor que explicaba un 77,66% de la varianza de la prueba.

Tabla 20 ACP de la escala de Otros Poderosos

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,213	77,658	77,658	6,213	77,658	77,658
2	,536	6,704	84,362			
3	,386	4,822	89,185			
4	,245	3,061	92,246			
5	,194	2,421	94,666			
6	,179	2,237	96,904			
7	,133	1,660	98,564			
8	,115	1,436	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 21 Matriz de componentes de las escala de Otros Poderosos

Ítems	Componente
	1
CLCL1. Depende de mi capacidad llegar a ser un buen líder.	,884
CLCL2. El hecho de que sufre un accidente automovilístico depende sobre todo de mi pericia como conductor.	,780
CLCL3. Cuando hago planes, casi estoy seguro de que lograré realizarlos.	,904
CLCL4. El número de amigos que tengo depende de lo simpático que yo sea.	,780
CLCL5. En gran medida, yo decido lo que sucede en mi vida.	,905
CLCL6. Generalmente, estoy en condiciones de proteger mis intereses personales.	,929
CLCL7. Cuando obtengo lo que deseo, casi siempre es por mi propio esfuerzo.	,925
CLCL8. Mi vida está determinada por mis acciones personales.	,927

Autoestima (Estudio 2)

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin del Estudio 2 de la escala de Autoestima de Rosenberg fue de ,80 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue de $\chi^2(10) = 845,43$, $p < ,001$, lo cual demostraba que la muestra era apropiada para el análisis y que los ítems estaban correlacionados entre sí.

En la extracción de factores se obtuvieron dos componentes que explicaban un 55,57% de la varianza, el primer componente explicaba el 37,05% de la varianza de la prueba y el segundo, el 18,52% de ésta. Si bien la escala de autoestima original solo tiene un factor, estos resultados son acordes con una gran variedad de investigaciones que encontraron dos factores en el AFE de la prueba (Kaplan y Pokorny, 1969, Carmiens y Zeller, 1979, Owens, 1994, Tarfarodi y Milne, 2002, Rojas-Barahona, Zegers, y Förster, 2009). Se han planteado varias explicaciones que van desde un artefacto que sesga las respuestas a las preguntas, dado que la mitad de los ítems están planteados en positivo y la otra mitad en negativo; hasta la posibilidad de que estos dos componentes midan aspectos diferentes de la autoestima como los aspectos positivos de la autoestima y los aspectos negativos de la autoestima. Ang, Neubronner, Oh y Leong (2006) encontraron que ambos factores estaban empíricamente asociados con diferentes variables externas. Los aspectos positivos de la autoestima predecían significativamente la orientación al cumplimiento de metas y los indicadores de autoeficacia académica, en tanto que los aspectos negativos estaban asociados significativamente con comportamientos disruptivos.

Resulta particularmente interesante observar que se obtuvieron resultados muy similares en la validación de la prueba en Chile (Rojas-Barahona, Zegers, y Förster, 2009), puesto que este país es más próximo culturalmente al país de procedencia de la muestra elegida para la investigación. El ACP que se practicó a la escala en Chile produjo dos componentes que explicaban un 51,72 de la varianza; el primer componente explicaba el 33,92% de la varianza, y el segundo componente, el 17,79%.

Tabla 22 ACP de la escala de Autoestima de Rosenberg (Estudio 2)

Varianza total explicada							
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	3,705	37,046	37,046	3,705	37,046	37,046	3,275
2	1,852	18,521	55,568	1,852	18,521	55,568	2,775
3	,952	9,515	65,083				
4	,840	8,398	73,481				
5	,749	7,493	80,974				
6	,532	5,320	86,294				
7	,394	3,941	90,235				
8	,379	3,787	94,022				
9	,318	3,185	97,207				
10	,279	2,793	100,000				

Tabla 23 Matriz de configuración de la escala de Autoestima de Rosenberg

Ítems	Componente	
	1	2
EAR3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	,843	
EAR2. Estoy convencido de que tengo cualidades.	,831	
EAR4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.	,755	,167
EAR1. Siento que soy una persona digna, al menos tanto como las demás.	,735	-,125
EAR5. En general, estoy satisfecho conmigo mismo.	,700	,104
EAR9. Hay veces que realmente pienso soy un inútil.		,812
EAR7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado.		,810
EAR8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.		,719
EAR6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso.		,555
EAR10. A menudo creo que no soy una buena persona.		,523

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Neuroticismo

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin con el total de los participantes de la escala de Neuroticismo del NEO-FFI fue de ,93 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue de $\chi^2 (7) = 2535,46$, $p < ,001$, lo cual demostraba que la muestra era apropiada para el análisis y que los ítems estaban correlacionados entre sí.

En el primer ACP se extrajeron dos factores que explicaban un 62,46% de la varianza, el primer componente explicaba un 50,64% de la varianza, en tanto que el segundo, únicamente, un 11,81%. Se tomó la decisión de excluir los tres ítems del segundo componente por dos razones fundamentalmente, la primera porque la estructura de la prueba era de un solo factor tanto en la versión original como en la validación de la prueba que se realizó en Perú (Martínez y Cassaretto, 2011) y segundo porque el segundo componente explicaba solo una pequeña porción de la varianza.

En el ACP definitivo se extrajo un solo factor que explicaba un 73,44% de la varianza y estuvo constituido por siete ítems (Ver tablas 24 y 25).

Tabla 24 ACP de la escala de Estabilidad Emocional

Componente	Varianza total explicada					
	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,140	73,435	73,435	5,140	73,435	73,435
2	,514	7,341	80,776			
3	,495	7,074	87,850			
4	,331	4,730	92,580			
5	,215	3,072	95,653			
6	,179	2,561	98,214			
7	,125	1,786	100,000			

Tabla 25 Matriz de componentes de la escala de Estabilidad Emocional

Ítems	Componente
	1
EE9. A veces me parece que no valgo absolutamente nada. (I)	,927
EE6. Con frecuencia me siento indefenso y quiero que otro resuelva mis problemas. (I)	,924
EE7. Me asusto con facilidad. (I)	,899
EE4. Al tratar con los demás siempre temo hacer una tontería. (I)	,893
EE12. Creo que soy capaz de enfrentarme a la mayoría de mis problemas. (I)	,836
EE2. Con frecuencia me irrita la forma en que me trata la gente. (I)	,750
EE11. Me cuesta resistirme a mis deseos. (I)	,748

Capital Psicológico

ADSH

En el análisis de la escala de Esperanza la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue de ,88 y la prueba de esfericidad de Bartlett de $\chi^2 (8) = 813,87$, $p < ,001$. Ambos indicadores demostraron que la muestra era apropiada para el análisis y que los ítems estaban correlacionados entre sí. El ACP que se practicó a los ítems de la escala de ADHS del Estudio 2 resultó en dos componentes que explicaban el 65,34% de la varianza. El primer componente que coincidió con la escala Camino explicaba un 52,80% de la varianza y el segundo componente que coincidió con la escala Agencia explicaba un 12,54% adicional de la varianza.

Tabla 26 ACP de la escala de ADHS del Estudio 2

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	4,224	52,804	52,804	4,224	52,804	52,804	3,556
2	1,003	12,536	65,340	1,003	12,536	65,340	3,328
3	,624	7,797	73,136				
4	,603	7,539	80,676				
5	,466	5,820	86,495				
6	,414	5,181	91,676				
7	,379	4,741	96,417				
8	,287	3,583	100,000				

Tabla 27 Matriz de configuración del ADHS

Ítems	Componente	
	1	2
ADHS3. Hay muchas maneras de resolver un problema.	,947	-,170
ADHS1. Puedo pensar en diferentes maneras de resolver un problema.	,811	
ADHS4. Puedo pensar en muchas formas de obtener las cosas en la vida que son más importantes para mí.	,678	,136
ADHS5. Incluso cuando los demás están desanimados, puedo encontrar una manera de resolver un problema.	,584	,202
ADHS7. He tenido bastante éxito en la vida.	-,148	,922
ADHS8. Cumpló las metas que me propongo.		,825
ADHS6. Mis experiencias pasadas me han preparado bien para el futuro.	,231	,616
ADHS2. Persigo mis objetivos con mucho entusiasmo.	,391	,528

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Optimismo

En el caso de la escala de Optimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue de ,67. Esta es la menor medida de las obtenidas; sin embargo, para Kaiser (1974, citado por Visauta, 1998, p.225), los resultados del modelo factorial son aún aceptables si se encuentran dentro de este rango. La prueba de esfericidad de Bartlett de $\chi^2(6) = 189,94$, $p < ,001$ es significativa lo cual indica que los ítems están correlacionados entre sí.

El ACP practicado a los ítems de la escala LOT-R generó dos componentes que explicaban un 57,01% de la varianza. El primer componente coincidía con la dimensión de disposición al optimismo y explicaba un 34,60% de la varianza; el segundo componente correspondía a la dimensión de disposición al pesimismo y explicaba un 22,41% de la varianza.

Tabla 28 ACP de la escala LOT-R (Estudio 2)

Varianza total explicada							
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	2,076	34,602	34,602	2,076	34,602	34,602	1,937
2	1,345	22,409	57,011	1,345	22,409	57,011	1,570
3	,806	13,439	70,451				
4	,685	11,423	81,874				
5	,586	9,766	91,640				
6	,502	8,360	100,000				

Tabla 29 Matriz de configuración de la escala LOT-R

Matriz de configuración		
	Componente	
	1	2
LOT3. Siempre soy optimista respecto al futuro	,824	
LOT1. En tiempos difíciles suelo esperar lo mejor.	,727	
LOT6. En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas.	,693	
LOT4. Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera (Inversa).	-,109	,775
LOT2. Si algo malo puede pasar estoy seguro que me pasará (Inversa).		,743
LOT5. Casi nunca cuento con que me ocurran cosas buenas (Inversa).	,430	,598

ANÁLISIS FACTORIALES CONFIRMATORIOS DE LAS VARIABLES LATENTES

Como parte de la preparación del modelo JDR se analizaron las variables latentes de Demandas Laborales, Recursos Laborales, *Burnout*, Personalidad Resistente y Autoevaluaciones Básicas en los Estudios 1 y 2, y sólo en el Estudio 2, la variable latente Capital Psicológico. En todos los AFC realizados se utilizó el método de estimación de máxima-verosimilitud (ML), puesto que las distribuciones de los ítems presentaban en todos los casos una asimetría menor que 2 en valor absoluto y un apuntamiento menor que 7 en valor absoluto (West, Finch y Curran, 1995).

En el análisis de fiabilidad y validez de los AFC se utilizaron los siguientes criterios:

- La fiabilidad compuesta como criterio de fiabilidad. Este índice de fiabilidad utiliza las cargas de los ítems tal como existen en el modelo causal. Son confiables los índices superiores a ,07 (Hair, Black, Babin, y Anderson, 2011).
- Validez convergente. Se considera que hay validez convergente si la fiabilidad compuesta es mayor que la varianza media extraída (AVE) y si la AVE es mayor que ,05.
- Validez discriminante. Se considera que hay validez discriminante si la varianza máxima compartida (MSV) es inferior a la varianza media extraída (AVE), y, también, la varianza media extraída (AVE) es mayor que el cuadrado de la varianza media (ASV).

Demandas laborales

Las demandas laborales que se consideraron en el estudio son Indisciplina, Rigidez Administrativa y Estrés de Rol. En el ACP que se practicó al CBP-R, la escala Estrés de Rol estaba compuesta por dos componentes. En los AFC iniciales que se realizaron con la escala dividida en dos factores se observaron problemas de multicolinealidad, además de la disminución de los niveles de fiabilidad de ambos factores. Se tomó la decisión de mantener la escala como un solo factor con los ítems que saturaban en ese factor, los cuales explicaban una parte mayoritaria de la varianza de la escala Estrés de Rol.

A continuación se presentan las tablas y figuras con los análisis factoriales confirmatorios (AFC) de la variable latente Demandas Laborales en los Estudios 1 y 2.

Tabla 30 Fiabilidad y validez de las demandas laborales (Estudio 1)

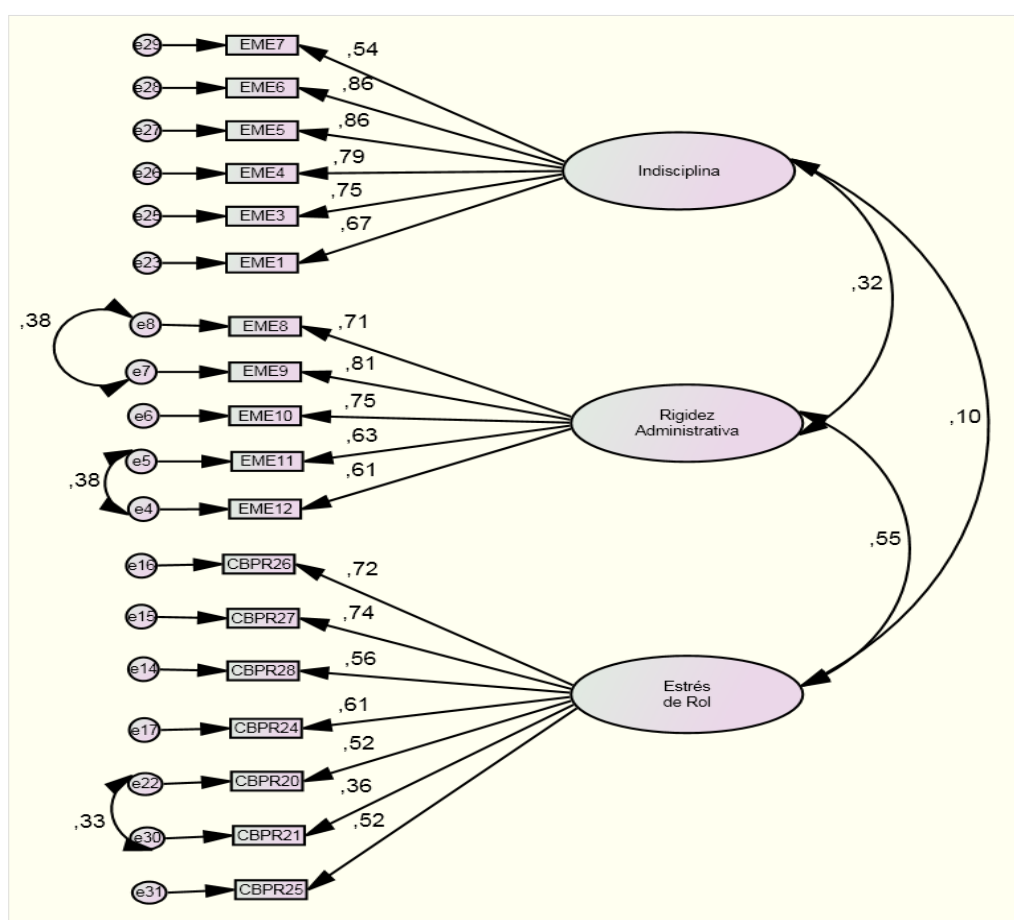
Variables	Fiabilidad Compuesta (FC)	Varianza Media Extraída (AVE)	Varianza Máxima Compartida (MSV)	Varianza Media al Cuadrado (ASV)
Estrés de Rol	0,78	0,35	0,30	0,16
Rigidez Administrativa	0,83	0,50	0,30	0,20
Indisciplina	0,89	0,57	0,10	0,06

Tabla 31 Matriz de correlaciones entre demandas laborales

	Estrés de Rol	Rigidez Administrativa	Indisciplina
Estrés de Rol	0,59		
Rigidez Administrativa	0,55	0,71	
Indisciplina	0,10	0,32	0,75

Nota: En la diagonal se muestra la varianza media extraída.

Figura 19 AFC de las demandas laborales (Estudio 1)



Los indicadores de fiabilidad y validez discriminantes son adecuados para las tres variables de demandas laborales. La validez convergente es apropiada en el caso de las variables Indisciplina y Rigidez Administrativa; sin embargo, es inferior al esperado para Estrés de Rol, lo cual indica que los ítems de esta variable no correlacionan bien entre ellos. Este resultado se explica, en cierta medida, porque en el ACP la escala Estrés de Rol estaba dividida en dos factores.

El AFC de las demandas laborales del Estudio 1 demuestra que los datos se ajustan al modelo (SRMR= ,06; TLI=,95; CFI=,95; RMSEA=,05).

Tabla 32 Fiabilidad y validez de las demandas laborales (Estudio 2)

Variables	Fiabilidad Compuesta	Varianza Media Extraída	Varianza Máxima Compartida	Varianza Media al Cuadrado
Estrés de Rol	0,81	0,38	0,13	0,11
Rigidez Administrativa	0,84	0,51	0,27	0,20
Indisciplina	0,89	0,58	0,27	0,18

Tabla 33 Matriz de correlaciones entre demandas laborales (Estudio 2)

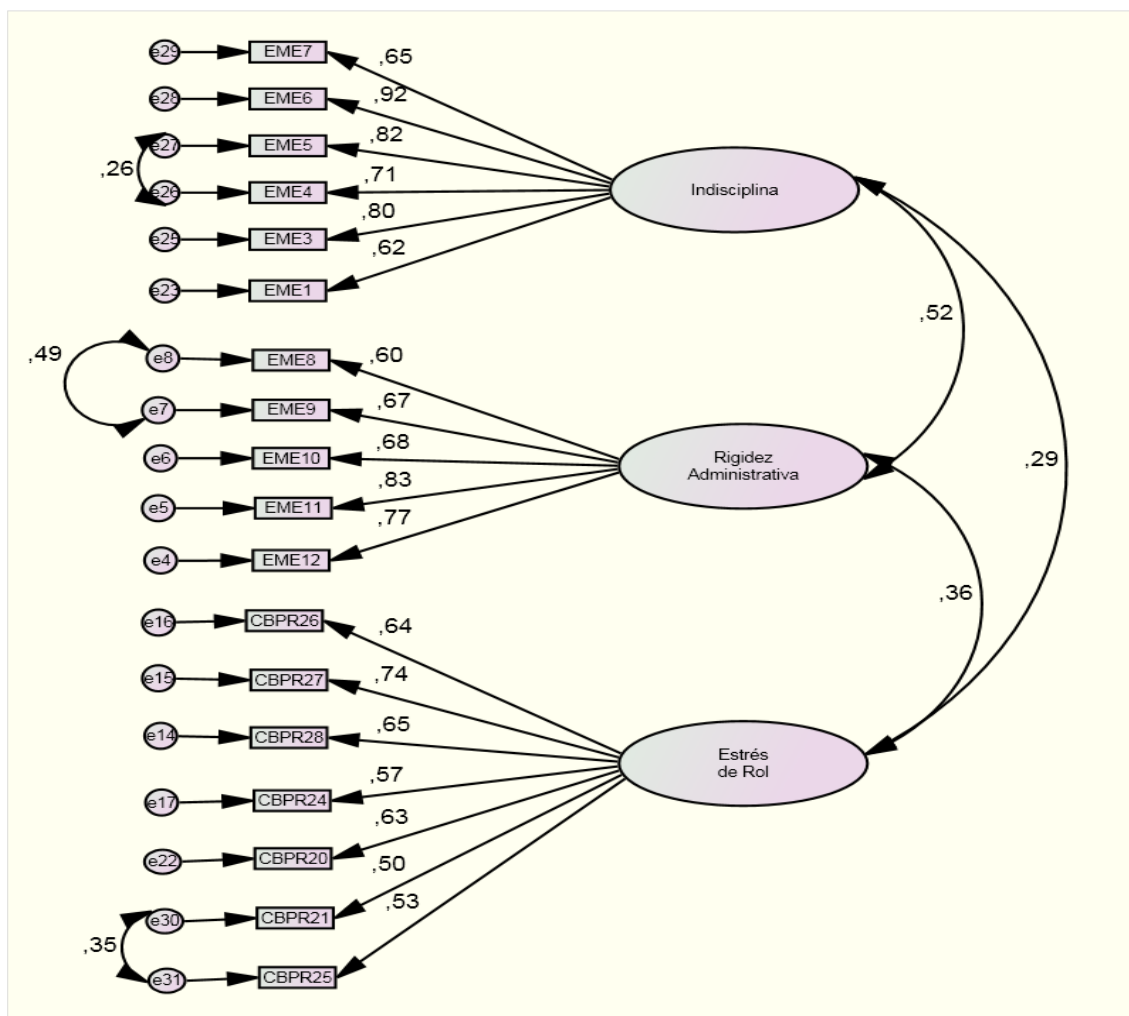
	Estrés de Rol	Rigidez Administrativa	Indisciplina
Estrés de Rol	0,61		
Rigidez Administrativa	0,36	0,71	
Indisciplina	0,29	0,52	0,76

Nota: En la diagonal se muestra la varianza media extraída.

Tabla 34 Índices de ajuste de los modelos JDR (Estudio 1 y 2)

Modelo	χ^2	gl	GFI	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE
Estudio 1	186,47	129	,89	,06	,95	,95	270,47	,05	,03	,07	,45
Estudio 2	212,79	130	,91	,05	,95	,96	294,79	,05	,04	,06	,42

Figura 20 AFC de las demandas laborales (Estudio 2)



Los indicadores de fiabilidad y validez discriminantes son adecuados para las tres variables. La validez convergente es apropiada en el caso de las variables Indisciplina y Rigidez Administrativa.; sin embargo, es inferior al esperado para Estrés de Rol, lo cual quiere decir que, al igual que en el Estudio 2, los ítems de esta variable no correlacionan bien entre ellos.

El AFC de Demandas Laborales del Estudio 2 presenta un nivel de ajuste adecuado (SRMR= ,05; TLI=,95; CFI=,96; RMSEA=,05).

Recursos laborales

Los recursos laborales que se consideraron en el estudio son Supervisión, Condiciones Organizacionales, y Reconocimiento Profesional. Las siguientes figuras ilustran los resultados de los AFC practicados y los indicadores de fiabilidad, validez y ajuste de los modelos en los Estudios 1 y 2.

Tabla 35 Fiabilidad y validez de los recursos laborales (Estudio 1)

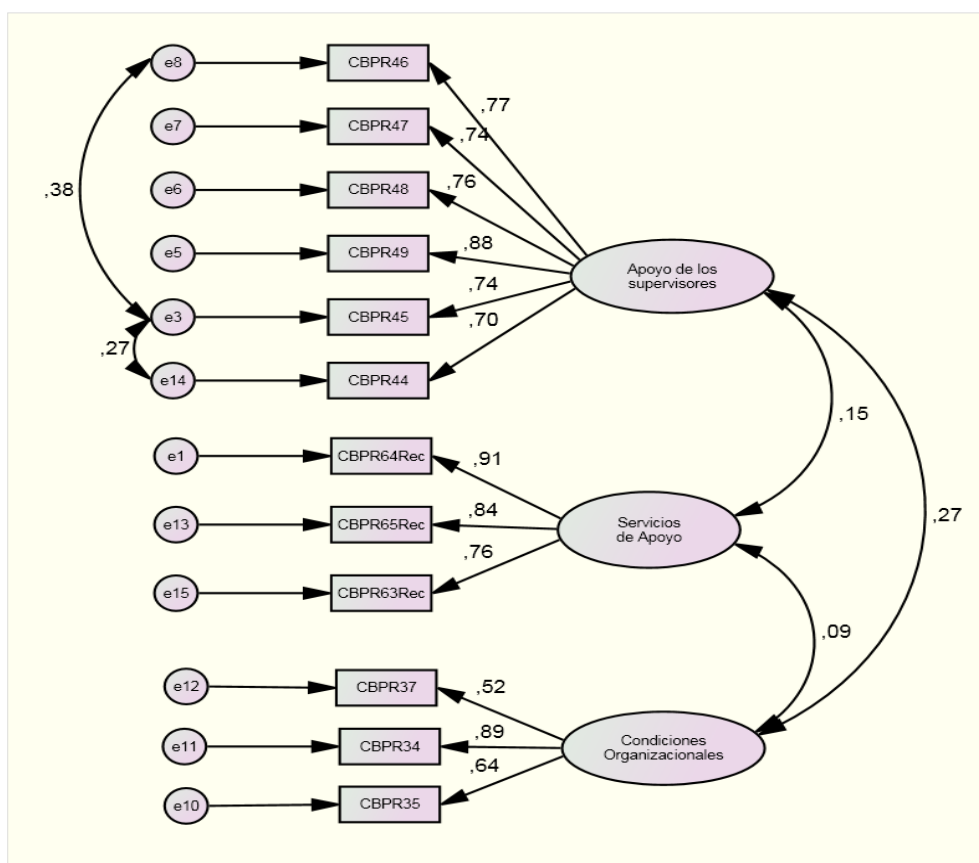
Variables	Fiabilidad Compuesta	Varianza Media Extraída	Varianza Máxima Compartida	Varianza Media al Cuadrado
Condiciones Organizacionales	0,73	0,49	0,07	0,04
Apoyo de los Supervisores	0,90	0,59	0,07	0,05
Reconocimiento Profesional	0,88	0,70	0,02	0,02

Tabla 36 Matriz de correlaciones entre recursos laborales (Estudio 1)

	Condiciones Organizacionales	Apoyo de los Supervisores	Reconocimiento Profesional
Condiciones Organizacionales	0,70		
Apoyo de los Supervisores	0,27	0,77	
Reconocimiento Profesional	0,09	0,15	0,84

Nota: En la diagonal se muestra la varianza media extraída.

Figura 21 AFC de recursos laborales (Estudio 1)



En el AFC de los recursos laborales del Estudio 1 se observa que los indicadores de fiabilidad y validez discriminante son adecuados para las tres variables de recursos laborales. El índice de validez convergente es apropiado para Supervisión y Reconocimiento Profesional; en el caso de Condiciones Organizacionales, éste está ligeramente por debajo del punto de corte ,50.

Tabla 37 Fiabilidad y validez de los recursos laborales (Estudio 2)

Variables	Fiabilidad Compuesta	Varianza Media Extraída	Varianza Máxima Compartida	Varianza Media al Cuadrado
Condiciones Organizacionales	0,76	0,53	0,19	0,11
Apoyo de los Supervisores	0,90	0,59	0,20	0,19
Servicios de Apoyo	0,77	0,54	0,20	0,12

Tabla 38 Matriz de correlaciones entre recursos laborales

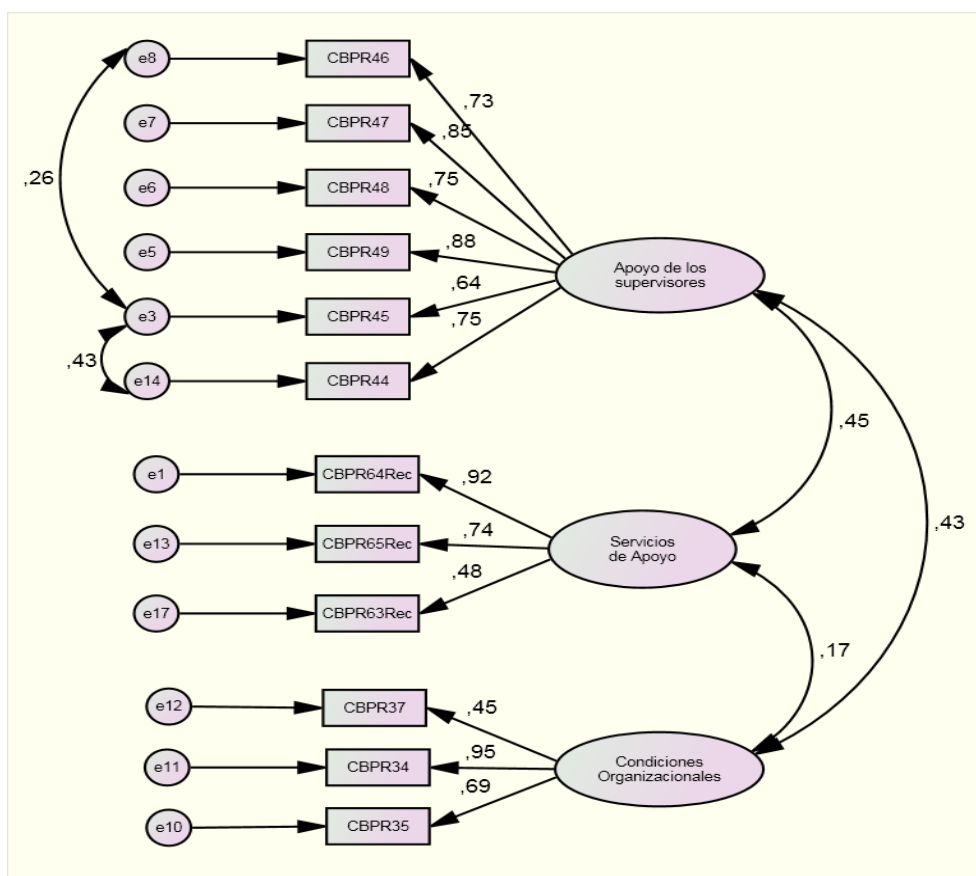
	Condiciones Organizacionales	Apoyo de los Supervisores	Reconocimiento Profesional
Condiciones Organizacionales	0,73		
Apoyo de los Supervisores	0,43	0,77	
Reconocimiento Profesional	0,17	0,45	0,74

Nota: En la diagonal se muestra la varianza media extraída al cuadrado

Tabla 39 Índices de ajuste de los modelos de recursos laborales (Estudios 1 y 2)

Modelo	χ^2	gl	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE	GFI
Estudio 1	80,68	,49	,08	,96	,97	138,68	,06	,04	,08	,21	,93
Estudio 2	75,61	49	,08	,97	,98	133,61	,05	,02	,07	,56	,95

Figura 22 Recursos laborales (Estudio 2)



Los Recursos Laborales del Estudio 2 cumplen los criterios de fiabilidad, validez convergente y validez discriminante (Hair et al., 2011).

Los modelos de recursos laborales de los Estudios 1 y 2 tienen niveles de ajuste aceptables (Ver Tabla 39).

Burnout

En el AFC de *burnout* se han considerado dos opciones, el análisis de la variable latente con dos dimensiones (agotamiento y despersonalización) y el AFC de la variable latente con tres dimensiones (agotamiento, despersonalización y falta de realización personal) para ambos estudios.

Tabla 40 Validez y confiabilidad de las dimensiones de *burnout* (Estudio 1)

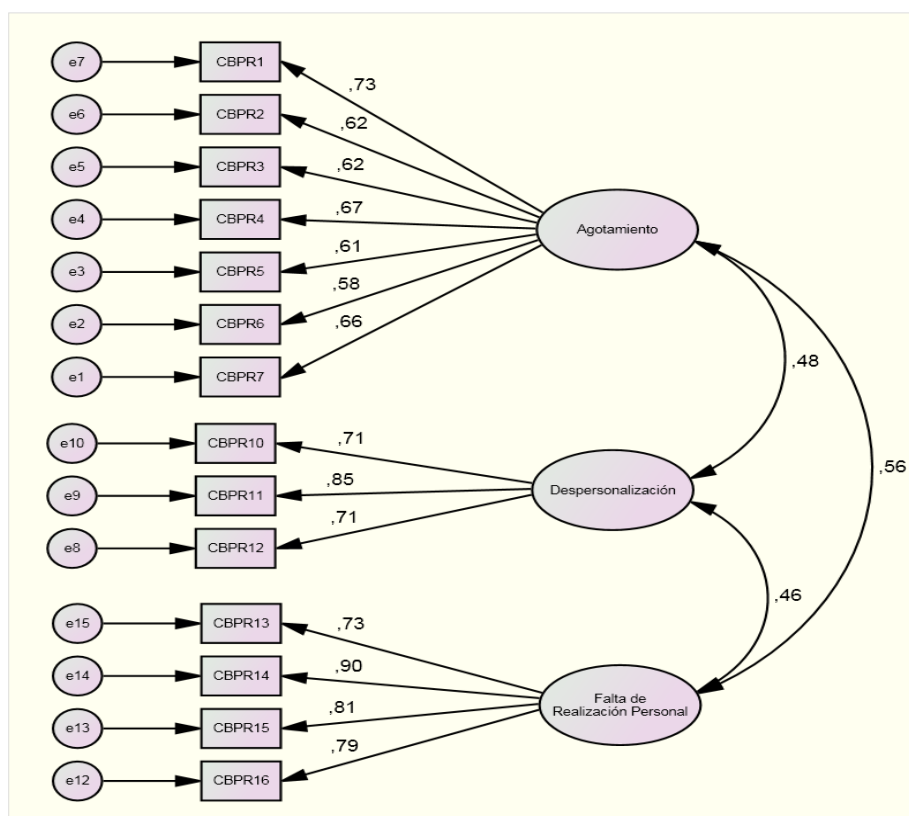
Variables	Fiabilidad Compuesta (FC)	Varianza Media Extraída (AVE)	Varianza Máxima Compartida (MSV)	Varianza Media al Cuadrado (ASV)
Agotamiento	0,83	0,41	0,31	0,27
Despersonalización	0,80	0,58	0,23	0,22
Falta de Realización Personal	0,88	0,66	0,31	0,26

Tabla 41 Matriz de correlaciones entre las dimensiones de *burnout*

	Agotamiento	Despersonalización	Falta de Realización Personal
Agotamiento	0,64		
Despersonalización	0,48	0,76	
Falta de Realización Personal	0,56	0,46	0,81

Nota: 1 En la diagonal se muestra la varianza media extraída al cuadrado

Figura 23 AFC de burnout con tres dimensiones (Estudio 1)



En el Estudio 1 los índices de confiabilidad y validez discriminante están dentro de los criterios esperados, así como los índices de validez convergente para las variables de Despersonalización y Falta de Realización Personal. La variable Agotamiento presenta problemas de validez convergente ($AVE = ,41$), dado que se encuentra por debajo del límite de $,50$; lo cual indica que los coeficientes de correlación de Agotamiento no correlacionan muy bien entre ellos.

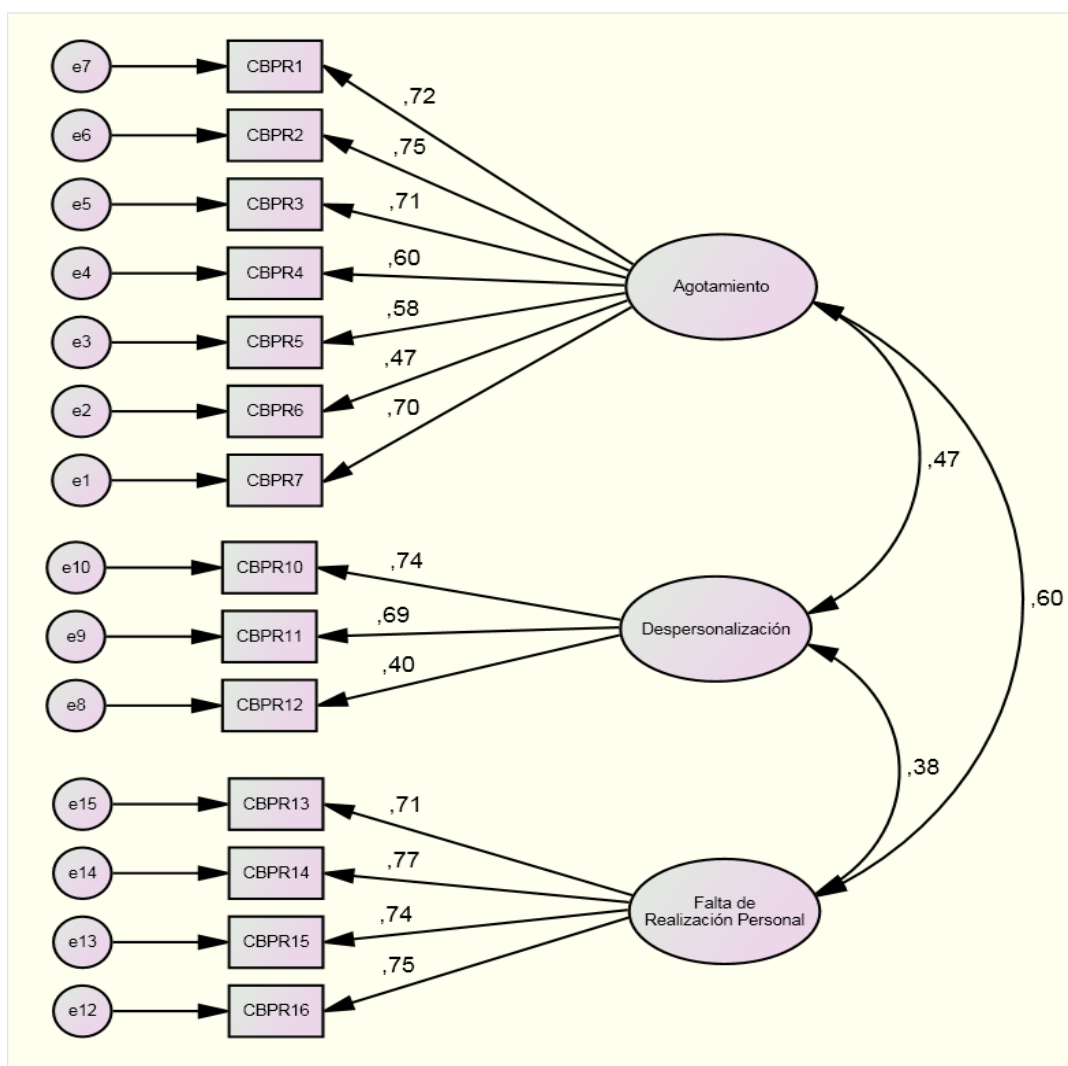
Tabla 42 Fiabilidad y validez en las dimensiones de burnout (Estudio 2)

Variables	Fiabilidad Compuesta (FC)	Varianza Media Extraída (AVE)	Varianza Máxima Compartida (MSV)	Varianza Media al Cuadrado (ASV)
Agotamiento	0,84	0,43	0,36	0,29
Despersonalización	0,65	0,39	0,22	0,18
Falta de Realización Personal	0,83	0,55	0,36	0,25

Tabla 43 Matriz de correlaciones de las dimensiones de burnout (Estudio 2)

	Agotamiento	Despersonalización	Falta de Realización Personal
Agotamiento	0,63		
Despersonalización	0,47	0,65	
Falta de Realización Personal	0,38	0,60	0,74

Nota: En la diagonal se muestra la varianza media extraída al cuadrado.

Figura 24 AFC de burnout con tres dimensiones (Estudio 2)


Los índices de fiabilidad compuesta de las variables de Agotamiento y Falta de Realización Personal están dentro de los intervalos considerados buenos (FC de ,84 y ,83, respectivamente), en tanto que el índice de Despersonalización está dentro de lo aceptable (FC > ,65, Bagozzi y Yi, 1988). A pesar de ello, éste coincide con el

conseguido en la nueva versión del Cuestionario de Burnout del Profesorado (Moreno, Garrosa y González, 2000), dónde se obtuvo un índice de fiabilidad de ,61.

El índice de validez convergente está por encima de ,50 para Falta de Realización Personal y por debajo de lo esperado para Agotamiento y Despersonalización. La validez discriminante es adecuada en los tres casos.

Tabla 44 Índices de ajuste de los modelos de *burnout* (Estudios 1 y 2)

Modelo	χ^2	gl	RMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE	GFI
E1 Burnout (2 dimensiones)	58,13	33	,03	,94	,96	102,13	,07	,04	,09	,16	,94
E1 Burnout (3 dimensiones)	136,70	74	,04	,92	,94	198,7	,07	,05	,09	,04	,90
E2 Burnout (2 dimensiones)	62,20	34	,03	,94	,96	104,20	,06	,03	,08	,26	,95
E2 Burnout (3 dimensiones)	136,76	74	,04	,93	,94	198,76	,06	,04	,07	,16	,93

Figura 25 AFC de *burnout* (Estudio 1)

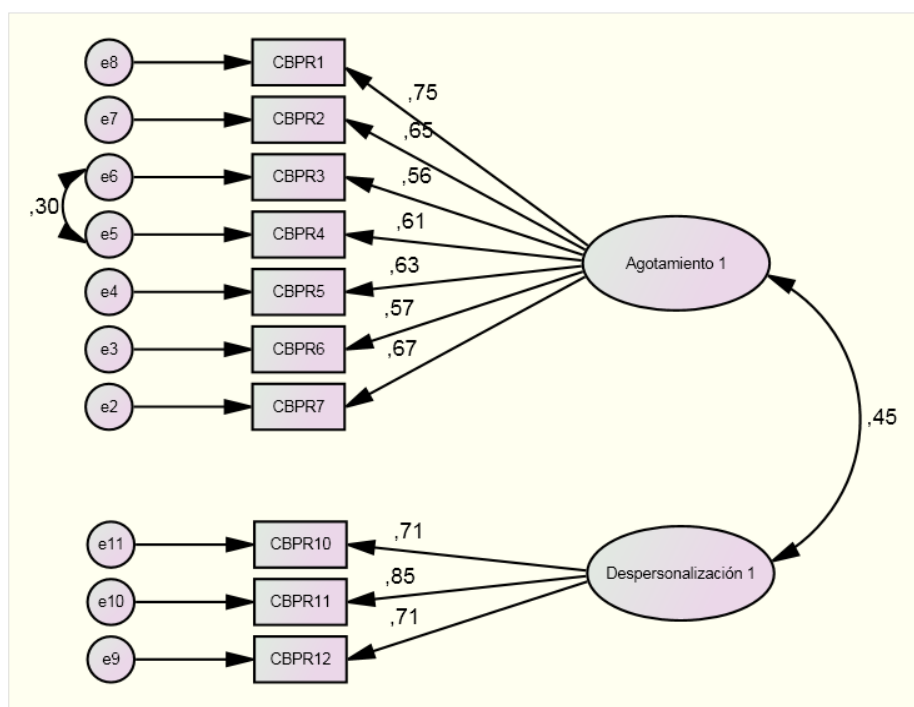
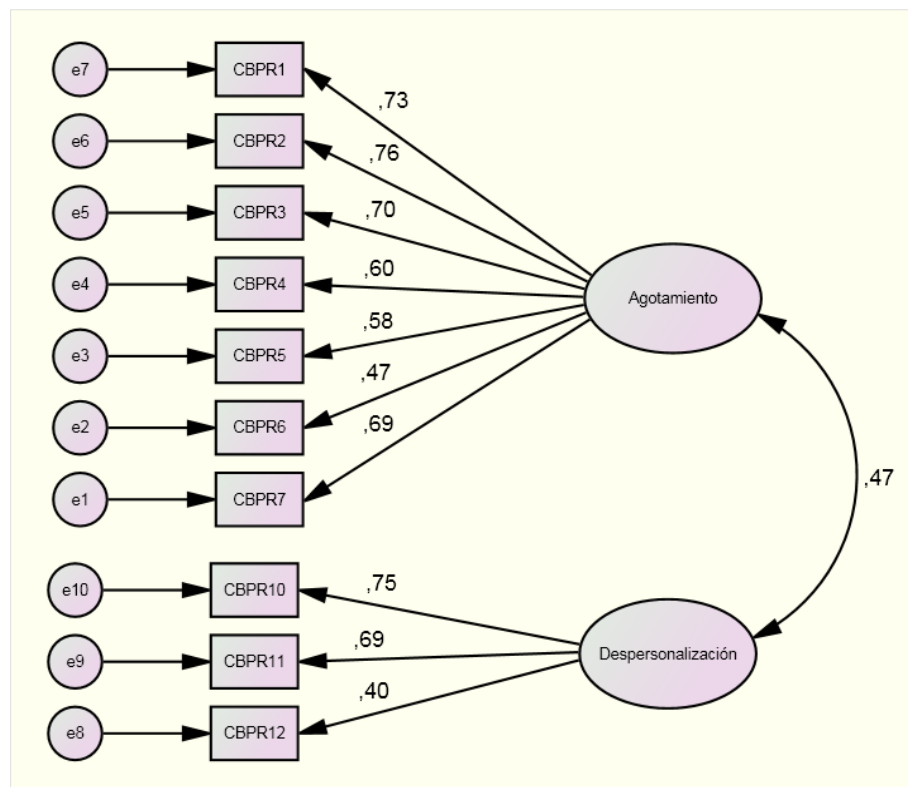


Figura 26 AFC de *burnout* (Estudio 2)

Los coeficientes de regresión de los Estudios 1 y 2 son significativas ***.

En los Estudios 1 y 2 se observa que los modelos que presentan mejor ajuste son los que tienen dos dimensiones (Agotamiento y Despersonalización).

Tabla 45 Índices de consistencia interna de las dimensiones de Agotamiento y Despersonalización

Estudio	Dimensión	<i>A de Cronbach</i>	Correlación entre dimensiones
E1	Agotamiento	.82	.45***
	Despersonalización	.79	
E2	Agotamiento	.83	.47***
	Despersonalización	.63	

Engagement

En el AFC de *engagement* se consideró la opción de *engagement* como variable tridimensional. Los modelos tridimensionales, si bien tuvieron niveles adecuados de

fiabilidad, presentaron problemas de validez convergente y validez discriminante en las dimensiones de vigor, dedicación y absorción. Estos resultados son acordes con el ACP que se aplicó anteriormente, dado que éste indicaba que *engagement* tenía un solo factor que explicaba un 59,30% de la varianza.

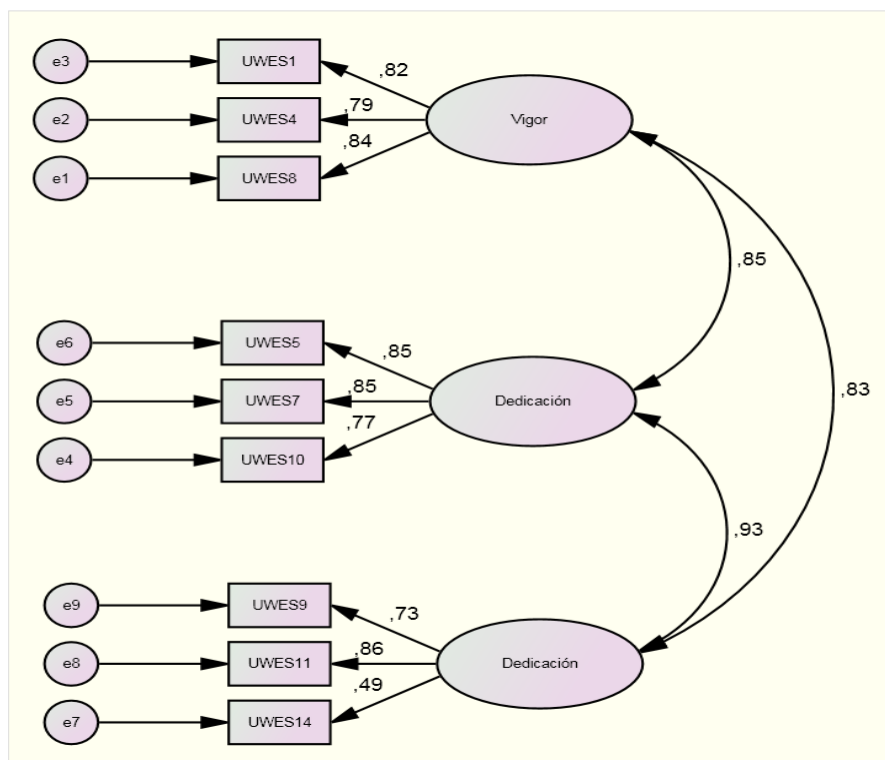
Tabla 46 Fiabilidad y validez de las dimensiones de *engagement*

Variables	Fiabilidad Compuesta (FC)	Varianza Media Extraída (AVE)	Varianza Máxima Compartida (MSV)	Varianza Media al Cuadrado (ASV)
Vigor	0,86	0,67	0,72	0,71
Dedicación	0,86	0,68	0,86	0,79
Absorción	0,74	0,50	0,86	0,78

Tabla 47 Matriz de correlaciones de las dimensiones de *engagement* (Estudio 2)

	Vigor	Dedicación	Absorción
Vigor	0,82		
Dedicación	0,95	0,82	
Absorción	0,83	0,93	0,71

Nota: En la diagonal se muestra la varianza media extraída (AVE) al cuadrado

Figura 27 AFC de *engagement* distinguiendo tres dimensiones (Estudio 1)

Las dimensiones de *engagement* del Estudio 1 muestran una fiabilidad compuesta adecuada. Sin embargo, en el AFC del modelo tridimensional de *engagement* se presentan problemas de validez convergente y divergente en las tres variables: validez convergente, puesto que si bien las AVE son mayores o iguales que ,50, en los tres casos, la AVE es inferior a la ASV lo cual es un indicador de que los ítems de las dimensiones de Vigor, Dedicación y Absorción no correlacionan bien entre ellos (los de su misma dimensión); y validez discriminante, dado que el cuadrado de AVE es menor que las correlaciones con otros factores., lo cual indica que los ítems de las dimensiones correlacionan, en algunos casos, mejor con ítems de otras dimensiones que con los de su misma dimensión.

Tabla 48 Fiabilidad y validez de las dimensiones de *engagement* (Estudio 2)

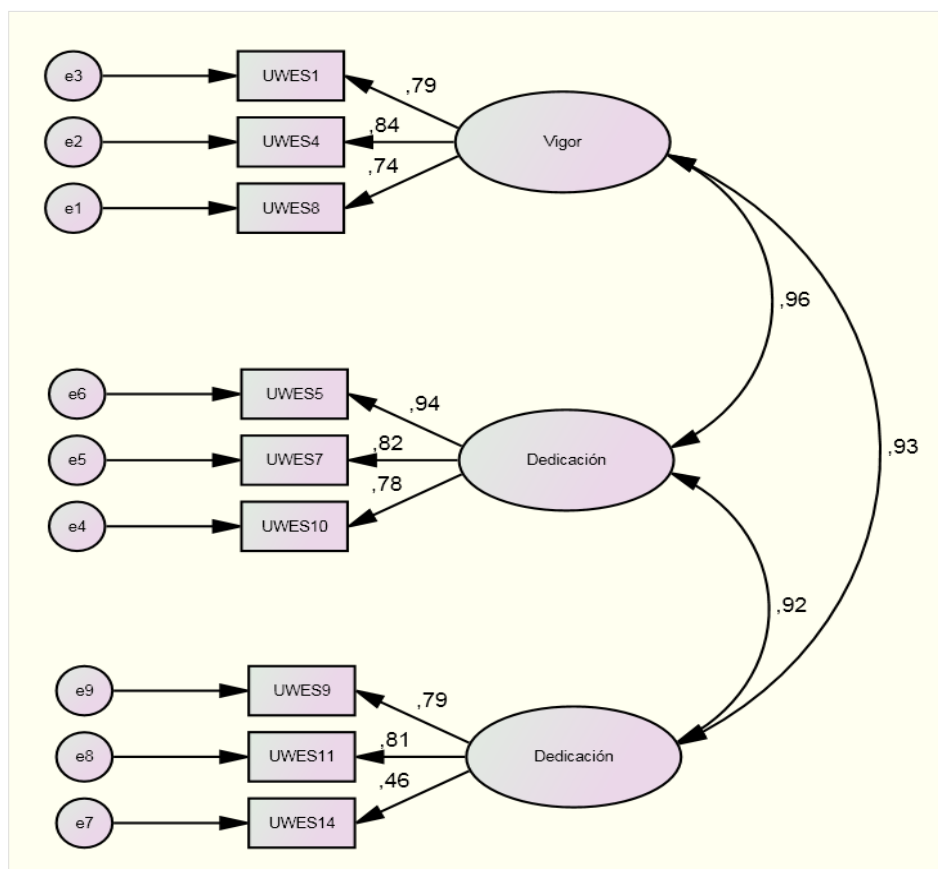
Variables	Fiabilidad Compuesta (FC)	Varianza Media Extraída (AVE)	Varianza Máxima Compartida (MSV)	Varianza Media al Cuadrado (ASV)
Vigor	0,83	0,63	0,92	0,89

Dedicación	0,89	0,72	0,92	0,88
Absorción	0,74	0,50	0,86	0,86

Tabla 49 Matriz de correlaciones de las dimensiones de *engagement*

	Vigor	Dedicación	Absorción
Vigor	0,79		
Dedicación	0,96	0,85	
Absorción	0,93	0,92	0,71

Nota: En la diagonal se muestra la varianza media extraída (AVE) al cuadrado

Figura 28 AFC de *engagement* distinguiendo tres dimensiones (Estudio 2)

En el Estudio 2 se encontraron los mismos inconvenientes que en el Estudio 1 en el AFC de *engagement*. Las variables de Vigor, Dedicación y Absorción presentaron índices adecuados de fiabilidad, pero problemas de validez convergente y discriminante en todos los casos.

Tabla 50 Índices de ajuste de los modelos de *engagement*

Modelo	χ^2	gl	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE	GFI
Estudio 1											
<i>Engagement</i> 3D	82,89	24	,05	,91	,94	124,89	,12	,09	,15	,00	,90
Estudio 2											
<i>Engagement</i> 3D	91,88	24	,03	,93	,95	133,88	,11	,09	,13	,00	,92

Los modelos de *engagement* con tres dimensiones presentan índices de ajuste absoluto RMSEA con niveles muy altos de error (RMSEA=12 y RMSEA=11).

Recursos personales

Personalidad Resistente

En el AFC de Personalidad Resistente se ha mantenido los mismos ítems en los dos estudios. En el Estudio 1 las diferencias entre dimensiones no aparecen con la misma claridad que en el Estudio 2. A continuación se analizarán con más detalle.

Tabla 51 Fiabilidad y validez de las dimensiones de PR (Estudio 1)

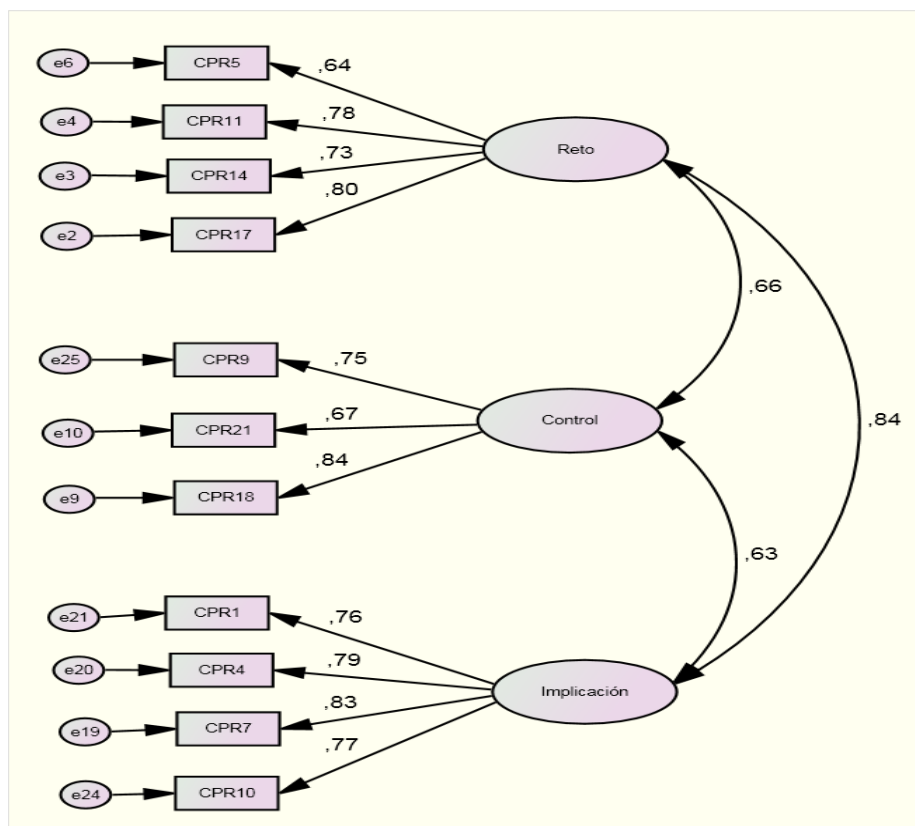
Variables	Fiabilidad Compuesta (FC)	Varianza Media Extraída (AVE)	Varianza Máxima Compartida (MSV)	Varianza Media al Cuadrado (ASV)
Reto	,83	,55	,71	,57
Control	,80	,57	,44	,42
Implicación	,87	,62	,71	,55

Tabla 52 Matriz de Correlaciones de PR

	Reto	Control	Implicación
Reto	0,74		
Control	0,66	0,76	
Implicación	0,84	0,63	0,79

Nota: En la diagonal se muestra la varianza media extraída (AVE) al cuadrado

Figura 29 AFC de Personalidad Resistente (Estudio 1)



Los índices de fiabilidad y validez de las dimensiones de Personalidad Resistente mostraron una fiabilidad adecuada en los tres casos, y falta de validez convergente en la variable Reto (la AVE es menor que la ASV) y de validez discriminante en las variables Reto e Implicación. En este Estudio las dimensiones de Reto e Implicación están muy asociadas, lo cual hace que la discriminación entre ellas sea confusa.

Tabla 53 Fiabilidad y validez de las dimensiones de Personalidad Resistente (Estudio 2)

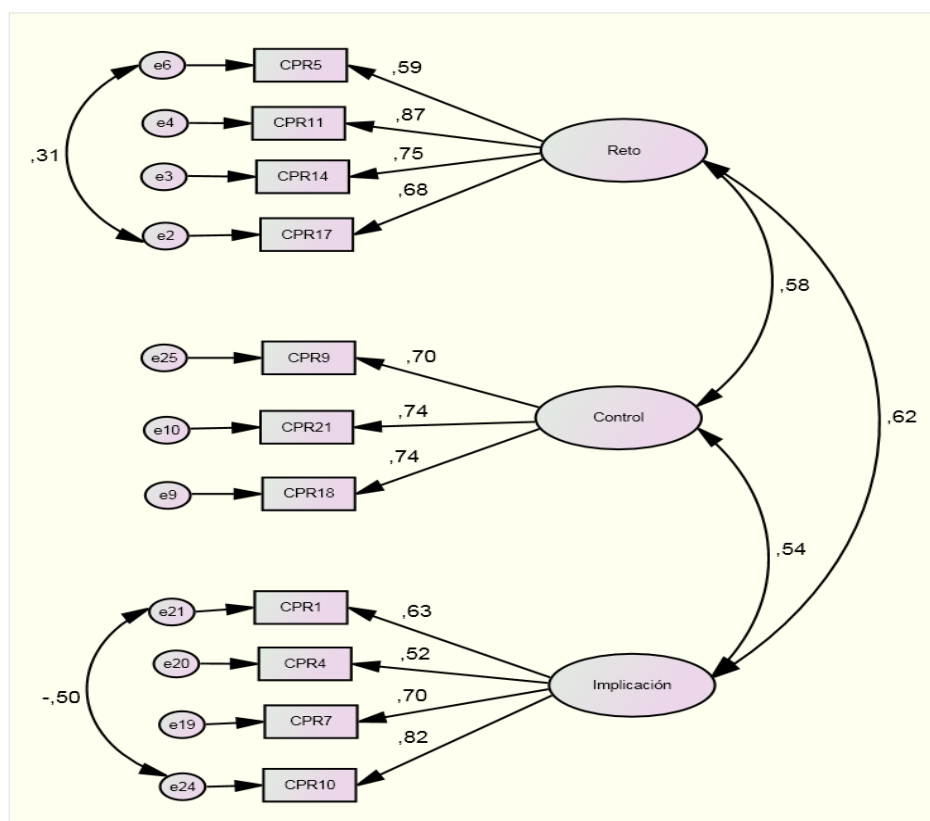
Variables	Fiabilidad Compuesta (FC)	Varianza Media Extraída (AVE)	Varianza Máxima Compartida (MSV)	Varianza Media al Cuadrado (ASV)
Reto	0,82	0,53	0,34	0,31
Control	0,77	0,53	0,38	0,36
Implicación	0,77	0,46	0,38	0,34

Tabla 54 Matriz de correlaciones entre las dimensiones de PR

	Reto	Control	Implicación
Reto	0,73		
Control	0,58	0,73	
Implicación	0,62	0,54	0,68

Nota: En la diagonal se muestra la varianza media extraída (AVE) al cuadrado

Figura 30 AFC de Personalidad Resistente (Estudio 2)



En el AFC de Personalidad Resistente del Estudio 2 se obtuvieron índices de fiabilidad compuesta adecuados para las tres dimensiones. La validez discriminante también es apropiada para el análisis. En el caso de la validez convergente encontramos que las dimensiones de Reto e Implicación están dentro de los criterios esperados, en tanto que Implicación presenta un indicador de AVE menor a ,50 lo cual significa que sus ítems no correlacionan tan bien entre ellos.

El modelo del Estudio 2 se ajusta mejor a los datos que en el caso del Estudio 1. La discriminación entre dimensiones aparece más claramente definida en el Estudio 2 y eso hace que los índices sean más altos.

Tabla 55 Índices de ajuste de los modelos de Personalidad Resistente

Modelo	χ^2	gl	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE	GFI
E1 AFC de PR	81,19	41	,02	,94	,96	131,19	,08	,05	,10	,04	,92
E2 AFC de PR	61,77	39	,02	,97	,98	115,77	,05	,02	,07	,50	,95

Autoevaluaciones Básicas

En el Estudio 1 la variable latente Autoevaluaciones Básicas estuvo integrada por Autoeficacia General, Locus de Control (Otros Poderosos) y Estabilidad Emocional. En el Estudio 2 se amplió el constructo incluyendo Autoestima en el análisis.

Tabla 56 Fiabilidad y validez en las Autoevaluaciones Básicas (Estudio 1)

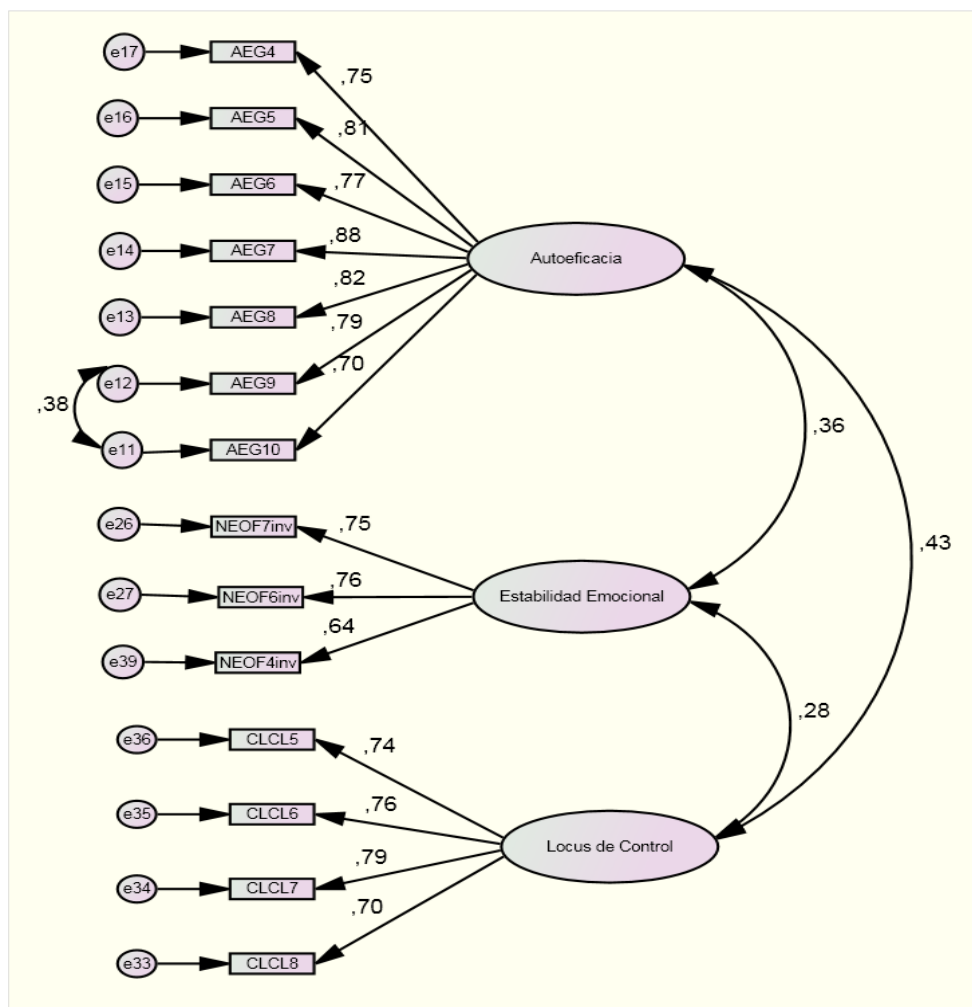
Variables	Fiabilidad Compuesta (FC)	Varianza media extraída (AVE)	Varianza máxima compartida (MSV)	Varianza media al cuadrado (ASV)
Estabilidad Emocional	0,76	0,52	0,13	0,10
Autoeficacia	0,92	0,62	0,18	0,16
Locus de Control	0,84	0,56	0,18	0,13

Tabla 57 Matriz de correlaciones entre las Autoevaluaciones Básicas

	Estabilidad Emocional	Autoeficacia	Locus de control
Estabilidad Emocional	0,72		
Autoeficacia	0,36	0,79	
Locus de Control	0,28	0,43	0,75

Nota: En la diagonal se muestra la varianza media extraída (AVE) al cuadrado

Figura 31 AFC de Autoevaluaciones Básicas (Estudio 1)



Los indicadores de fiabilidad y validez convergente y discriminante de las variables del constructo de Autoevaluaciones Básicas del Estudio 1 están dentro de los criterios considerados como adecuados (Hair et al., 2011).

Tabla 58 Fiabilidad y validez en las Autoevaluaciones Básicas (Estudio 2)

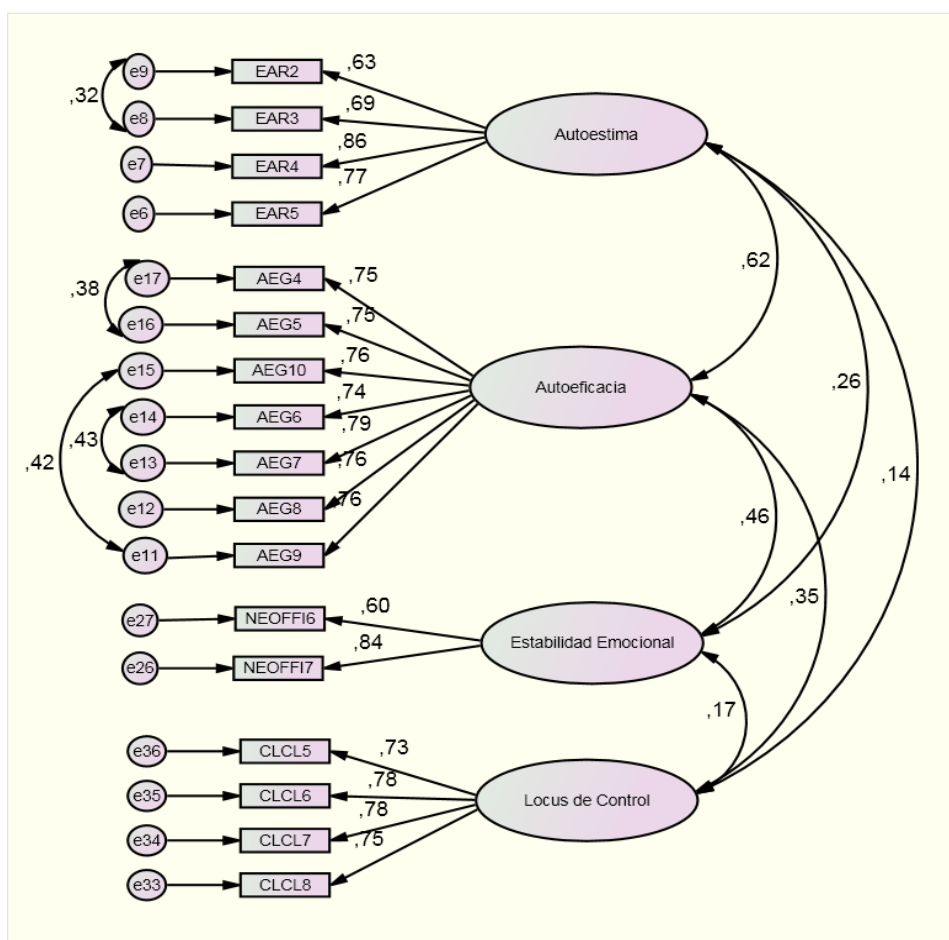
Variables	Fiabilidad Compuesta (FC)	Varianza Media Extraída (AVE)	Varianza Máxima Compartida (MSV)	Varianza Media al Cuadrado (ASV)
Estabilidad Emocional	0,69	0,53	0,21	0,10
Autoestima	0,83	0,55	0,38	0,16
Autoeficacia	0,90	0,58	0,38	0,24
Locus de Control	0,85	0,58	0,12	0,06

Tabla 59 Matriz de correlaciones entre Autoevaluaciones Básicas (Estudio 2)

	Estabilidad Emocional	Autoestima	Autoeficacia	Locus de Control
Estabilidad Emocional	0,73			
Autoestima	0,26	0,74		
Autoeficacia	0,46	0,62	0,76	
Locus de Control	0,17	0,14	0,35	0,76

Nota: En la diagonal se muestra la varianza media extraída (AVE) al cuadrado

Figura 32 AFC de Autoevaluaciones Básicas (Estudio 2)



En el Estudio 2 también encontramos que las variables que forman el constructo Autoevaluaciones Básicas cumplen los requisitos para ser consideradas fiables y válidas (Hair et al., 2011).

Los índices de ajuste de los modelos de Autoevaluaciones Básicas de los Estudios 1 y 2 tienen niveles aceptables de ajuste absoluto (RMSEA, RMR, GFI) y comparativo (TLI, CFI).

Tabla 60 Índices de ajuste del modelo de Autoevaluaciones Básicas

Modelo	χ^2	gl	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE	GFI
Estudio 1 AFC de AE	111,35	73	,02	,96	,97	175,35	,06	,03	,07	,33	,92
Estudio 2 AFC de AE	161,47	109	,02	,97	,97	249,47	,04	,03	,06	,73	,93

Capital Psicológico

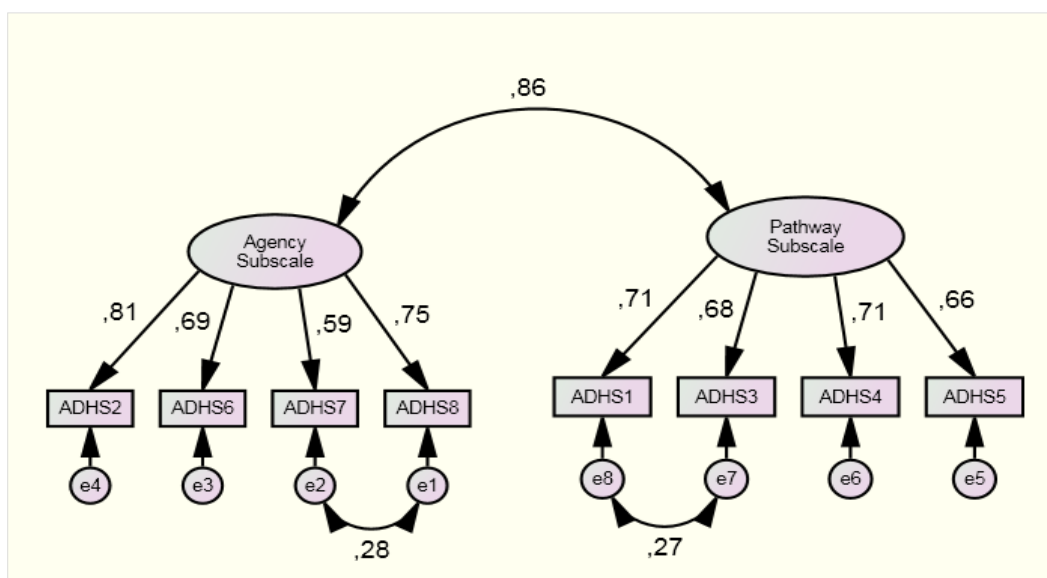
Escala de Esperanza

Los niveles de ajuste de la escala de Esperanza son adecuados, señal de que la estructura bifactorial de la escala se mantiene.

Tabla 61 Niveles de ajuste de la escala de Esperanza (Estudio 2)

Modelo	χ^2	gl	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE	GFI
Estudio 2 Esperanza	42,96	17	,01	,95	,97	80,96	,08	,05	,11	,05	,96

Figura 33 AFC de la escala de Esperanza (ADHS)



Optimismo

Como se comentó anteriormente el LOT-r está formado por una subescala de Optimismo y otra subescala de Pesimismo. El modelo con ambas subescalas no fue posible pues la dimensión de pesimismo presentaba una varianza negativa, razón por la cual la solución no era aceptable. Se tomó la decisión de utilizar en el análisis únicamente la subescala de Optimismo, que si bien presentaba niveles de fiabilidad bajos ($FC = ,65$), éstos se encuentran dentro de los límites tolerables (Bagozzi y Yi, 1988).

Capital Psicológico

La variable latente Capital Psicológico se constituyó en base de los ACP y AFC realizados a las variables de Personalidad Resistente, Autoeficacia General, Optimismo y Esperanza. Los índices de fiabilidad y validez de las cuatro variables de Capital Psicológico son satisfactorios en líneas generales. La fiabilidad compuesta de Personalidad Resistente, Autoeficacia y Esperanza se encuentra por encima de ,80.

La variable Optimismo presentó una fiabilidad compuesta de ,65 que si bien es bajo, se sitúa aún dentro de lo aceptable (Bagozzi y Yi, 1988). Los indicadores de validez convergente fueron los adecuados para Personalidad Resistente, Autoeficacia y Esperanza. En el caso de Optimismo, el índice de AVE se situó por debajo de ,50 (Hair et al., 2011) lo cual es indicada que los ítems no correlacionan muy bien entre ellos. Esta situación se hace evidente cuando observamos en el modelo que los coeficientes de regresión de los ítems de Optimismo son 0,53, 0,83 y 0,47. Los indicadores de validez discriminante están dentro de los criterios establecidos para Autoeficacia, Optimismo y Esperanza. La variable Personalidad Resistente presenta una correlación mayor con Esperanza que el resultado de su AVE al cuadrado.

Tabla 62 Fiabilidad y validez en las variables de Capital Psicológico

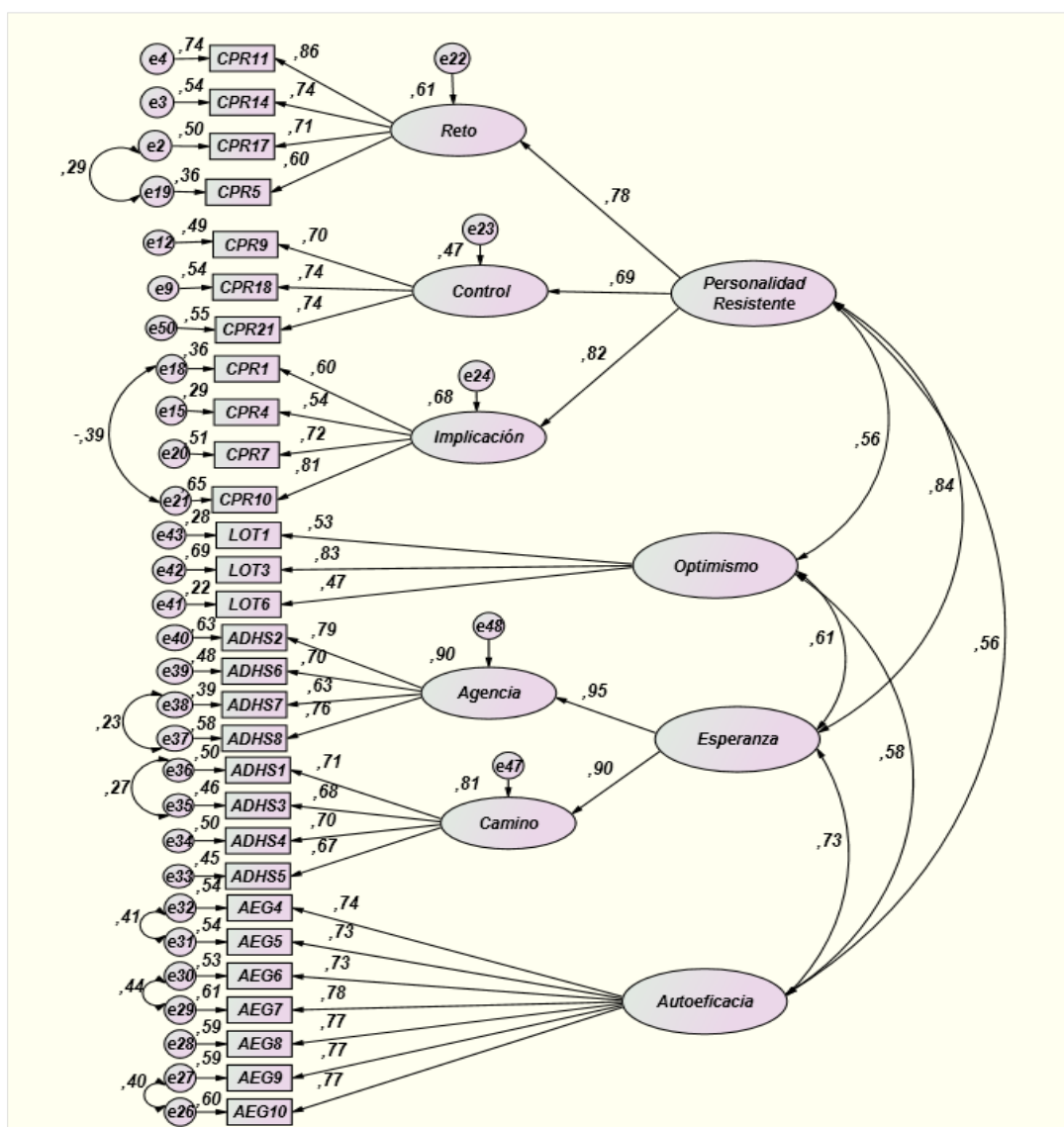
Variables	Fiabilidad Compuesta (FC)	Varianza Media Extraída (AVE)	Varianza Máxima Compartida (MSV)	Varianza Media al Cuadrado (ASV)
Autoeficacia	0,90	0,57	0,53	0,39
Personalidad Resistente	0,81	0,59	0,71	0,44
Optimismo	0,65	0,40	0,37	0,34
Esperanza	0,92	0,86	0,71	0,54

Tabla 63 Matriz de correlaciones de las variables de Capital Psicológico

	Autoeficacia	Personalidad Resistente	Optimismo	Esperanza
Autoeficacia	0,76			
Personalidad Resistente	0,56	0,77		
Optimismo	0,58	0,56	0,63	
Esperanza	0,73	0,84	0,61	0,93

Nota: En la diagonal se muestra la varianza media extraída (AVE) al cuadrado

Figura 34 AFC de Capital Psicológico (Estudio 2)



Sesgo de la varianza del método común y efecto del factor común latente en el modelo de Capital Psicológico

El sesgo de la varianza del método común se refiere a un artefacto en el conjunto de datos debido a algún factor externo ajeno a las variables analizadas. Algo externo a las preguntas que pueda influenciar en las respuestas. Suelen producirse cuando se obtiene la información a través de un único instrumento.

Con el objeto de analizar si se presentaba este sesgo en el Estudio 2 se aplicó la prueba del factor común latente a la variable latente más amplia de la investigación, el

modelo de Capital Psicológico. Primero se extrajo el factor común latente de la variable latente y luego se agregó una variable del mismo estudio pero sin relación teórica con la variable latente.

Los resultados de este análisis demostraron que si bien había una varianza común de 8,41% ($R^2 = ,29$) entre las variables de Capital Psicológico, ésta varianza se redujo cuando se introdujo la demanda laboral Rigidez Administrativa a un 7,29% ($R^2 = ,27$). Esta disminución indica que la variable Rigidez Administrativa no comparte la misma cantidad de varianza que las demás variables del modelo.

Figura 35 AFC de Capital Psicológico (Factor Común)

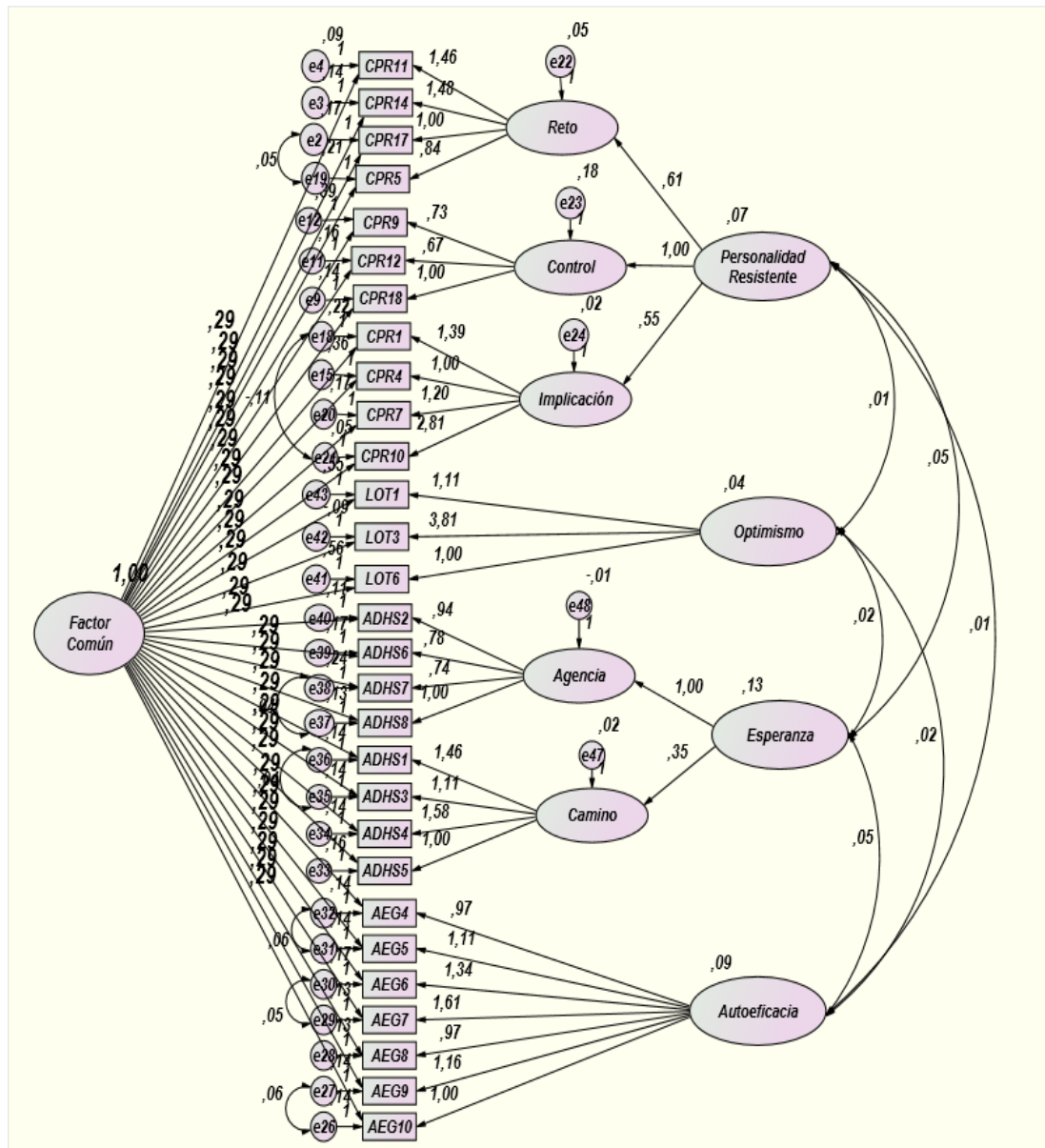
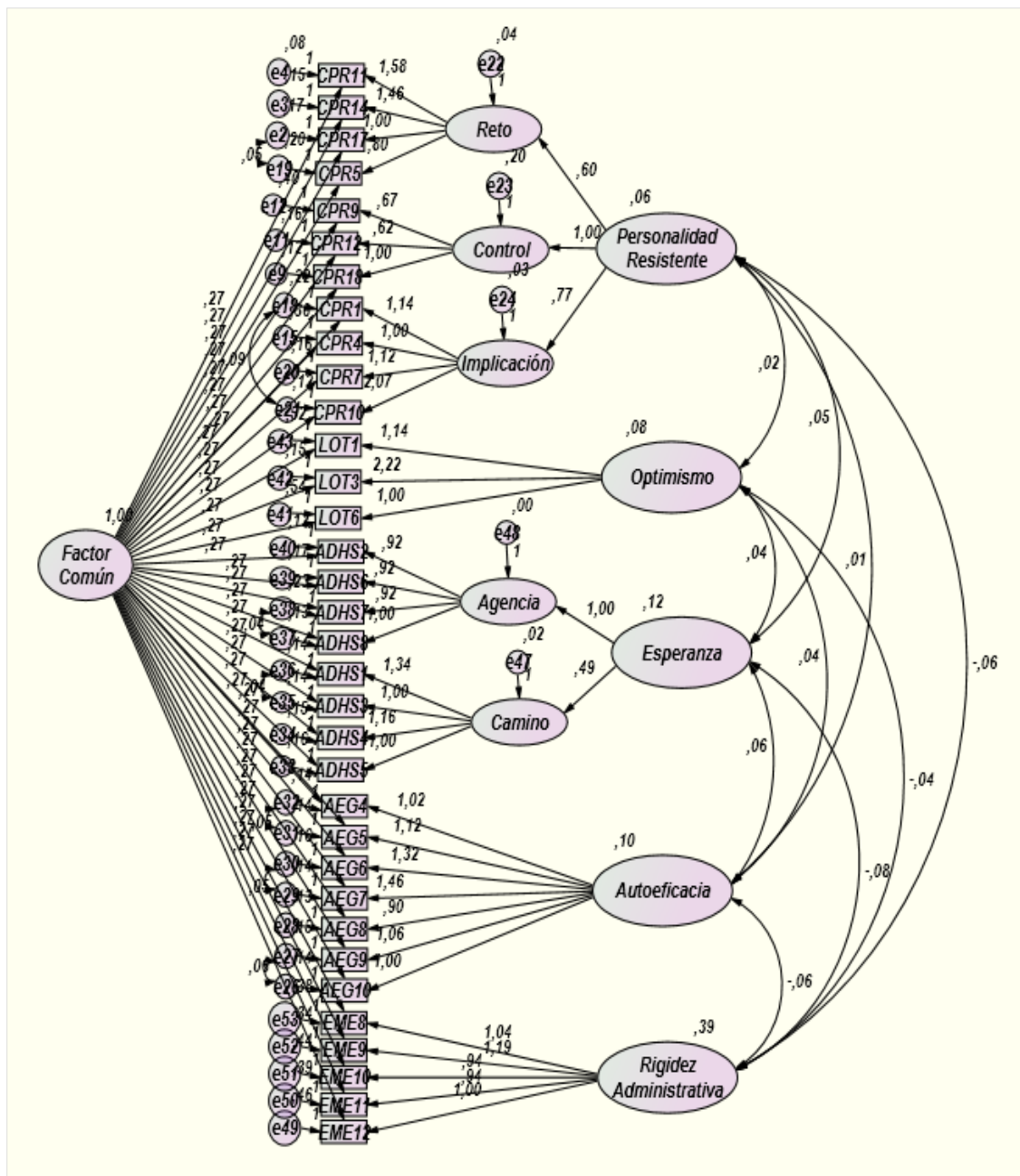


Figura 36 Efecto del método común (Capital Psicológico)



RESULTADOS

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA.

Las medias, desviaciones, consistencias internas (Alfa de Cronbach) y correlaciones de las variables de los dos estudios se presentan en las tablas 64 a 69. Las consistencias internas de las escalas cumplen el criterio de ,70 considerado aceptable (Nunnally y Bernstein, 1994), con excepción de las variables Despersonalización, Estabilidad Emocional y Optimismo en el Estudio 2 que obtuvieron índices Alfa de Cronbach de 0,63, 0,67 y 0,63 respectivamente.

Las correlaciones van en el sentido esperado, las variables Agotamiento y Despersonalización están relacionadas positivamente con las demandas laborales amenazantes y negativamente con los recursos laborales en ambos estudios. La demanda laboral desafiante Indisciplina sigue un patrón diferente en el Estudio 1, en el Estudio 2 sólo tiene una asociación significativa y en este caso positiva con Agotamiento ($\beta = ,17$ $p < ,01$).

La variable *Engagement* está asociada negativamente con las demandas laborales amenazantes y positivamente con los recursos laborales en ambos estudios. Nuevamente Indisciplina sigue un patrón diferente en el Estudio 1, aunque en ningún caso la relación es significativa. Los recursos personales están asociados positivamente con *Engagement* y negativamente con las dimensiones de *Burnout*.

La variable Satisfacción Vital está asociada negativa y significativamente con Agotamiento y Despersonalización, y positiva y significativamente con *Engagement* en ambos estudios. Las demandas laborales están asociadas negativa y significativamente con Satisfacción Vital a excepción de Indisciplina en el Estudio 1. Los recursos laborales están asociados positivamente con Satisfacción Vital en ambos estudios. Todos los recursos personales están asociados positivamente con

Satisfacción Vital en los dos estudios; las relaciones son significativas, salvo el caso de Control en el Estudio 1 y Locus de Control en el Estudio 2.

Tabla 64. Dimensiones del *burnout*, *engagement*, demandas y recursos laborales, y satisfacción vital (medias, desviaciones típicas, y correlaciones del Estudio 1)

Medidas	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Agotamiento	1,78	,62	(,82)									
2. Despersonalización	1,26	,42	,40**	(,79)								
3. <i>Engagement</i>	5,11	0,79	-,56**	-,46**	(,92)							
4. Estrés de rol	2,25	0,71	,69**	,38**	-,55**	(,79)						
5. Indisciplina	2,85	0,61	,05	-,14	,12	,07	(,88)					
6. Rigidez Administrativa	2,30	0,72	,36**	,13	-,20**	,43**	,30**	(,85)				
7. Cond. organizacionales	3,80	0,80	-,24**	-,15**	,29**	-,28**	,13	-,15**	(,70)			
8. Supervisión	3,68	0,88	-,29**	-,27**	,35**	-,32**	-,05	-,35**	,30**	(,90)		
9. Reconoc. Profesional	3,35	1,01	-,13	-,09	,10	-,17*	-,36**	-,42**	,05	,14	(,87)	
10. Satisfacción Vital	5,46	0,83	-,33**	-,24**	,43**	-,33**	,02	-,23**	,20**	,24**	,08	(,89)

Nota. Alfa de Cronbach en paréntesis a lo largo de la diagonal. Análisis basados en $n = 174$ profesores

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabla 65. Dimensiones del *burnout*, *engagement* y recursos personales (medias, desviaciones típicas, y correlaciones del Estudio 1)

Medidas	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Agotamiento	1,78	,62	(,82)									
2. Despersonalización	1,26	,42	,40**	(,79)								
3. <i>Engagement</i>	5,11	,79	-,56**	-,46**	(,92)							
4. Reto	3,44	,44	-,26**	-,26**	,34**	(,82)						
5. Control	3,12	,62	-,21**	-,12**	,19**	,48**	(,80)					
6. Implicación	3,69	,44	-,27**	-,23**	,39**	,63**	,51**	(,85)				
7. Autoeficacia	3,23	,45	-,17*	-,16*	,26**	,29**	,20**	,22**	(,92)			
8. Locus de Control	4,90	,86	-,18*	-,10	,30**	,24**	,14	,26**	,38**	(,83)		
9. Neuroticismo	1,76	,48	,38**	,33**	-,30**	-,22**	-,22**	-,23**	-,37**	-,24**	(,69)	
10. Satisfacción Vital	5,46	,83	-,33**	-,24**	,43**	,23**	,07	,29**	,16*	,23**	-,19*	(,89)

Nota. Alfa de Cronbach en paréntesis a lo largo de la diagonal. Análisis basados en $n = 174$ profesores

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabla 66. *Demandas y recursos laborales, recursos personales* y satisfacción vital (medias, desviaciones típicas, y correlaciones del Estudio 1)

Medidas	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Estrés de Rol	2,25	,71	(,79)												
2. Indisciplina	2,85	,61	,07	(,88)											
3. Rigidez Administrativa	2,30	,72	,43**	,30**	(,85)										
4. Cond. Organizacionales	3,80	,80	-,28*	,13	-,15**	(,70)									
5. Supervisión	3,68	,88	-,32**	-,05	-,35**	,30**	(,90)								
6. Reconoc. Profesional	3,35	1,01	-,17**	-,36**	-,42**	,05	,14	(,87)							
7. Reto	3,44	,44	-,20**	,20**	-,04	,20**	,02	-,04	(,82)						
8. Control	3,12	,62	-,20**	,14	-,15	,02	-,01	-,01	,48**	(,80)					
9. Implicación	3,69	,44	-,22**	,20**	-,05	,13	,08	-,10	,63**	,51**	(,85)				
10. Autoeficacia	3,23	,45	-,21**	,23**	-,04	,07	,04	,01	,29**	,20**	,22**	(,92)			
11. Locus de Control	4,90	,86	-,09	,14	-,04	,04	,03	,00	,24**	,14	,26**	,38**	(,83)		
12. Neuroticismo	1,76	,48	,43**	-,05	,26**	-,12	-,15	-,17	-,22**	-,22**	-,23**	-,37**	-,24**	(,69)	
13. Satisfacción Vital	5,46	,83	-,33**	,02	-,23**	,20**	,24**	,08	,23**	,07	,29**	,16	,23**	-,19	(,89)

Nota. Alfa de Cronbach en paréntesis a lo largo de la diagonal. Análisis basados en $n = 174$ profesores

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabla 67. *Dimensiones del burnout, engagement, demandas y recursos laborales, y satisfacción vital (medias, desviaciones típicas, y correlaciones del Estudio 2)*

Medidas	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Agotamiento	1,93	0,69	(,83)									
2. Despersonalización	1,28	0,39	,32**	(,63)								
3. <i>Engagement</i>	5,45	0,75	-,48**	-,24**	(,92)							
4. Estrés de rol	2,34	0,76	,65**	,34**	-,36**	(,81)						
5. Indisciplina	2,61	0,66	,17**	,09	-,04	,27**	(,89)					
6. Rigidez Administrativa	2,13	0,74	,25**	,02	-,12	,30**	,45**	(,85)				
7. Cond. Organizacionales	3,89	0,83	-,31**	-,13	,23**	-,24**	-,02	-,13	(,70)			
8. Supervisión	3,64	0,95	-,38**	-,12	,21**	-,27**	-,11	-,38**	,44**	(,90)		
9. Reconoc. Profesional	4,28	0,80	-,38**	-,18**	,24**	-,38**	-,26**	-,32**	,14**	,38**	(,74)	
10. Satisfacción Vital	5,05	1,20	-,40**	-,22**	,45**	-,30**	-,18**	-,20**	,26**	,20**	,20**	(,89)

Nota. Alfa de Cronbach en paréntesis a lo largo de la diagonal. Análisis basados en $n = 244$ profesores

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabla 68. Dimensiones del *burnout*, *engagement*, recursos personales y satisfacción vital (medias, desviaciones típicas, y correlaciones del Estudio 2)

Medidas	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Agotamiento	1,93	,69	(,83)													
2. Despersonalización	1,28	,39	,32**	(,63)												
3. <i>Engagement</i>	5,45	,75	-,48**	-,24**	(,92)											
4. Reto	3,35	,47	-,23**	-,23**	,26**	(,83)										
5. Control	3,04	,62	-,16**	-,19**	,18**	,47**	(,77)									
6. Implicación	3,48	,47	-,37**	-,30**	,57**	,49**	,42**	(,73)								
7. Agencia	3,33	,47	-,29**	-,31**	,35**	,49**	,41**	,58**	(,82)							
8. Camino	3,45	,42	-,26**	-,27**	,26**	,49**	,40**	,44**	,64**	(,80)						
9. Optimismo	4,03	,63	-,25**	-,21**	,27**	,34**	,23**	,37**	,38**	,42**	(,63)					
10. Autoeficacia	3,26	,48	-,10	-,23**	,22**	,38**	,30**	,40**	,58**	,54**	,43**	(,91)				
11. Autoestima	3,65	,43	-,19**	-,24**	,36**	,37**	,23**	,49**	,57**	,47**	,42**	,55**	(,83)			
12. Locus de Control	1,92	,83	-,03	-,03	,11	,14	,23**	,17**	,23**	,20**	,27**	,32**	,17**	(,84)		
13. Neuroticismo	1,90	,51	,20**	,23**	-,31**	-,25**	-,04	-,27**	-,32**	-,22**	-,31**	-,38**	-,35**	-,07	(,67)	
14. Satisfacción Vital	5,05	1,20	-,40**	-,22**	,45**	,24**	,13	,40**	,39**	,19**	,42**	,24**	,37**	,13	-,28**	(,89)

Nota. Alfa de Cronbach en paréntesis a lo largo de la diagonal. Análisis basados en $n = 244$ profesores

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabla 69. *Demandas y recursos laborales*, recursos personales y satisfacción vital (medias, desviaciones típicas, y correlaciones del Estudio 2)

Medidas	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Estrés de rol	2,34	,76	(,81)																
2. Indisciplina	2,61	,66	,27**	(,89)															
3. Rigidez Administrativa	2,13	,74	,30**	,45**	(,85)														
4. Cond. organizacionales	3,89	,83	-,24*	,02	-,13*	(,70)													
5. Supervisión	3,64	,95	-,27**	-,11	-,38**	,44**	(,90)												
6. Reconoc. Profesional	4,28	,80	-,38**	-,26**	-,32**	,14*	,38**	(,74)											
7. Reto	3,35	,47	-,20*	,06	,10	,10	,15*	,20**	(,83)										
8. Control	3,04	,62	-,14*	,07	,04	,15*	,02	,05	,47**	(,77)									
9. Implicación	3,48	,47	-,23**	,02	-,02	,25**	,23**	,23**	,49**	,42**	(,73)								
10. Agencia (Subescala de ADSH)	3,33	,47	-,25**	-,12	-,05	,21**	,15*	,12	,49**	,41**	,58**	(,82)							
11. Camino (Subescala de ADSH)	3,45	,42	-,21**	-,08	,03	,19**	,17**	,15*	,49**	,40**	,44**	,64**	(,80)						
12. Optimismo	4,03	,63	-,23**	-,03	-,02	,24**	,15*	,13*	,34**	,23**	,37**	,38**	,42**	(,63)					
13. Autoeficacia	3,26	,48	-,08	-,10	-,01	,19*	,17**	,07	,38**	,30**	,40**	,58**	,54**	,43**	(,91)				
14. Autoestima	3,65	,43	-,14*	,00	,02	,14*	,13*	,04	,37**	,23**	,49**	,57**	,47**	,42**	,55**	(,83)			
15. Neuroticismo	1,90	,51	,17**	,18**	,19**	-,19**	-,28**	-,20**	-,25**	-,04	-,27**	-,32**	-,22**	-,31**	-,38**	-,35**	(,67)		
16. Locus de Control	1,92	,83	-,02	,06	,07	,02	,00	,01	,14*	,23**	,17**	,23**	,20**	,27**	,32**	,17**	-,07	(,84)	
17. Satisfacción Vital	5,05	1,20	-,30**	-,18**	-,20**	,26**	,20**	,20**	,24**	,13*	,40**	,39**	,19**	,42**	,24**	,37**	-,28**	,13	(,89)

Nota. Alfa de Cronbach en paréntesis a lo largo de la diagonal. Análisis basados en $n = 244$ profesores

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

PAPEL MODERADOR DE LOS RECURSOS PERSONALES EN LA EXPLICACIÓN DEL BURNOUT Y EL ENGAGEMENT

Hipótesis 2A

Los recursos personales moderarán los efectos de las Demandas Laborales en las dimensiones de *Burnout*, Agotamiento o Despersonalización. Tal es así, que el efecto de las Demandas Laborales en Agotamiento o Despersonalización será menor cuando los recursos personales sean más altos.

Hipótesis 2B

Los recursos personales moderarán los efectos de los recursos laborales en *Engagement*. Tal es así, que el efecto de estos recursos laborales en *Engagement* será mayor (es decir, el *engagement* aumentará) cuando los recursos personales sean más altos.

En el Estudio 1 ninguna de las variables demográficas que se controlaron en la regresión lineal jerarquizada resultó significativa en la explicación del *Engagement* o de las dimensiones de Burnout (Agotamiento y Despersonalización).

Para analizar el papel moderador de los recursos personales se pusieron a prueba tres modelos diferentes de recursos personales. En el Estudio 1 se analizó el papel de los recursos personales contenidos en los constructos de Personalidad Resistente y Autoevaluaciones Básicas, en tanto que en el Estudio 2 se analizaron estos mismos recursos personales y además se introdujo el modelo de Capital Psicológico.

Los efectos principales e interacciones de las demandas y recursos laborales con los recursos personales (Personalidad Resistente, Autoevaluaciones Básicas y Capital Psicológico) sobre Agotamiento, Despersonalización y *Engagement* fueron analizados a través del análisis de regresión jerárquica. En primer lugar, se introdujeron las variables demográficas de género y edad como variables control. En segundo lugar, se introdujeron las demandas laborales de Estrés de Rol, Rigidez Administrativa e Indisciplina, seguidas por los recursos laborales Condiciones Organizacionales, Supervisión y Reconocimiento Profesional. Las variables positivas fueron introducidas

en el cuarto paso para comprobar su importancia. En el último paso, se investigó si existía efecto de moderación de las variables personales positivas en relación a las demandas o recursos laborales y Agotamiento, Despersonalización y *Engagement* respectivamente. Siguiendo las consideraciones de Aiken y West (1991), las variables predictoras fueron previamente estandarizadas.

Estudio 1

Para estudiar las posibles interacciones entre las variables positivas y demandas y recursos laborales en Agotamiento (VD) se practicaron dos regresiones lineales jerarquizadas. La primera se realizó con las dimensiones de Personalidad Resistente como variables positivas y la segunda con las Autoevaluaciones Básicas de Autoeficacia, Estabilidad Emocional y Locus de Control como variables positivas. En la regresión con PR como variable moderadora se encontró que la única variable que explicaba Agotamiento era Estrés de Rol ($\beta = ,63$, $p < ,001$). En la segunda regresión con Autoevaluaciones Básicas se encontró que si bien Estrés de Rol ($\beta = ,60$, $p < ,001$) era la única variable significativa que explicaba Agotamiento, se dieron algunas tendencias como Neuroticismo ($\beta = ,12$, $p < ,10$), y las interacciones entre Estrés de Rol y Locus de Control ($\beta = ,13$, $p < ,10$), y entre Supervisión y Locus de Control ($\beta = ,12$, $p < ,10$). En ambas regresiones se explicó un 44% de la varianza de Agotamiento.

Con Despersonalización se procedió de la misma manera que con la variable dependiente Agotamiento. En la primera regresión con las dimensiones de Personalidad Resistente se encontró que Estrés de Rol ($\beta = ,25$, $p < ,01$) y Supervisión ($\beta = -,20$, $p < ,05$) explicaban significativamente Despersonalización. Ninguna de las variables positivas ni sus interacciones resultaron significativas. En total se explicó un 18% de la varianza de Despersonalización. En la segunda regresión con Autoevaluaciones Básicas se encontró que tres variables explicaban significativamente

Despersonalización, Estrés de Rol ($\beta = ,21$, $p < ,05$), Supervisión ($\beta = -,18$, $p < ,05$) y Neuroticismo ($\beta = ,21$, $p < ,01$). Cuando se introdujeron las interacciones entre estas variables en el último paso no hubieron interacciones significativas, pero sí una tendencia entre Supervisión y Locus de Control ($\beta = ,15$, $p < ,10$).

El tercer grupo de regresiones se realizaron con *Engagement* como variable dependiente. En este caso se consiguió explicar una cantidad mayor de la varianza de *Engagement* cuando se introdujeron las dimensiones de PR y sus interacciones (13% más de varianza) que cuando se introdujeron las autoevaluaciones básicas de Autoeficacia, Estabilidad Emocional y Locus de Control y sus interacciones (9% más de varianza). En la regresión jerarquizada con las dimensiones de PR, se encontró que las variables que mejor explicaban *Engagement* eran Estrés de Rol ($\beta = -,42$, $p < ,001$), Supervisión ($\beta = ,18$, $p < ,01$) e Implicación ($\beta = ,25$, $p < ,01$). En el quinto paso cuando se introdujeron las interacciones entre variables, Implicación perdió significación y pasó a ser una tendencia ($\beta = ,15$, $p < ,10$), las variables de Reto ($\beta = ,14$, $p < ,10$), Estrés de Rol ($\beta = -,40$, $p < ,01$) y Supervisión ($\beta = ,26$, $p < ,01$) se mantuvieron significativas. Ninguna de las interacciones en el quinto paso resultó significativa, pero sí se observó una tendencia entre Supervisión y Reto ($\beta = -,17$, $p < ,10$). Todas estas variables explicaron hasta un 44% de la varianza de *Engagement*.

En la regresión jerarquizada con Autoevaluaciones Básicas y sus interacciones se consiguió explicar hasta un 40% de la varianza de *Engagement* con las variables de Estrés de Rol ($\beta = -,44$, $p < ,001$), Supervisión ($\beta = ,20$, $p < ,01$), Locus de Control ($\beta = ,23$, $p < ,001$) y la interacción entre Supervisión y Neuroticismo ($\beta = -,15$, $p < ,05$).

Tabla 70 Regresiones lineales jerarquizadas con las dimensiones de *Agotamiento*, *Despersonalización* y *Engagement* como variables dependientes y *PR* como variable moderadora (Estudio 1)

	Agotamiento					Despersonalización					Engagement				
	<i>Paso 1</i>	<i>Paso 2</i>	<i>Paso 3</i>	<i>Paso 4</i>	<i>Paso 5</i>	<i>Paso 1</i>	<i>Paso 2</i>	<i>Paso 3</i>	<i>Paso 4</i>	<i>Paso 5</i>	<i>Paso 1</i>	<i>Paso 2</i>	<i>Paso 3</i>	<i>Paso 4</i>	<i>Paso 5</i>
Género	,02	,00	-,01	-,01	-,03	,10	,08	,07	,06	,06	-,01	,01	,02	,06	,05
Nivel de Enseñanza	,04	,00	-,01	,01	,02	,11	,09	,07	,09	,06	-,10	-,08	-,05	-,08	-,01
Estrés de rol (EdeR)		,69 ^{***}	,67 ^{***}	,64 ^{***}	,63 ^{***}		,36 ^{***}	,32 ^{***}	,28 ^{***}	,25 ^{**}		-,54 ^{***}	-,48 ^{***}	-,42 ^{***}	-,40 ^{***}
Supervisión (S)			-,07	-,07	-,08			-,13 [†]	-,14 [†]	-,20 [*]			,19 ^{**}	,18 ^{**}	,26 ^{**}
Implicación				-,07	-,13				-,09	-,10				,25 ^{**}	,15 ⁺
Control				,02	,05				,04	,04				-,11	-,05
Reto				-,10	-,10				-,15	-,14				,14 ⁺	,14 ⁺
EdeR*Implicación					,11					,11					,13
EdeR*Control					-,01					-,05					-,08
EdeR*Reto					,02					-,04					,05
Supervisión*Implicación					-,05					,10					-,07
Supervisión*Control					,05					,00					,02
Supervisión*Reto					,02					,09					-,17 ⁺
R² (ajustada)	,00	,47	,47	,48	,48	,02	,14	,15	,18	,18	,00	,28	,31	,39	,44
ΔR²	,00	,47	,00	,01	,00	,02	,12	,01	,03	,00	,00	,28	,03	,08	,05

†p<,10 *p <.05. **p <.01. ***p <.001.

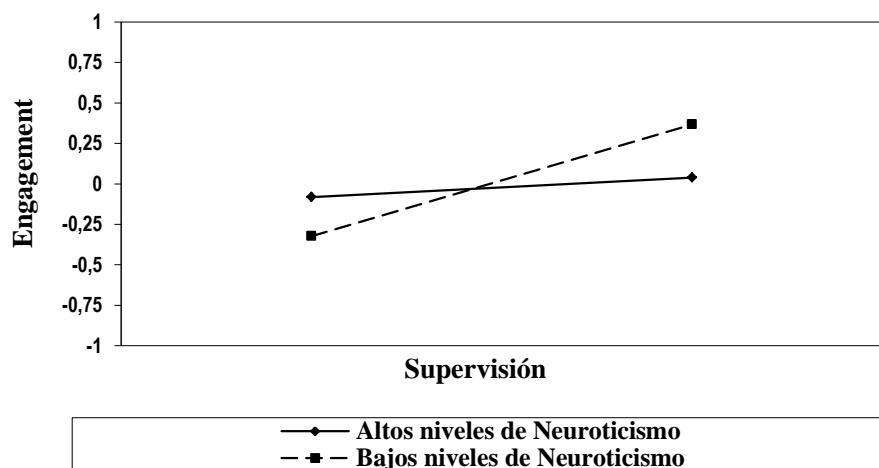
Tabla 71 Regresiones lineales jerarquizadas con las dimensiones de Agotamiento, Despersonalización y *Engagement* como variables dependientes y Autoevaluaciones Básicas como variable moderadora (Estudio 1)

	Agotamiento					Despersonalización					Engagement				
	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5
Género	,02	,00	-,01	-,03	-,02	,10	,08	,07	,04	,03	-,01	,01	,02	,05	,04
Nivel de Enseñanza	,04	,00	-,01	,01	,01	,11	,09	,07	,09	,08	-,10	-,08	-,05	-,08	-,07
Estrés de rol (EdeR)			,67***	,62***	,60***		,36***	,32***	,22**	,21*		-,54***	-,48***	-,44***	-,44***
Supervisión				,69***	-,10			-,13 [†]	-,13 [†]	-,18*			,19**	,19**	,20**
Autoeficacia				,03	,03				-,03	-,03				,07	,09
Neuroticismo				,12*	,12*				,22**	,21**				-,03	-,02
Locus de Control (LdeC)				-,10	-,08				-,01	-,02				,23**	,23***
EdeR*Autoeficacia					-,03					,07					,08
EdeR*Neuroticismo					,07					,10					-,08
EdeR*LdeC					,13 [†]					-,04					,00
Supervisión*Autoeficacia					,02					,10					-,11
Supervisión*Neuroticismo					,10					,08					-,15*
Supervisión*LdeC					,12 [†]					,15 [†]					-,10
R² (ajustada)	,00	,47	,47	,49	,48	,02	,14	,15	,19	,19	,00	,28	,31	,37	,40
ΔR²	,00	,47	,00	,01	-,01	,02	,12	,01	,04	,00	,00	,28	,03	,06	,03

†p<,10 *p <.05. **p <.01. ***p <.001.

En el Figura 37 se representa la interacción entre Supervisión y Neuroticismo en *Engagement*. En ella se observa que los profesores que mostraron altos niveles de Neuroticismo se vieron positivamente influenciados por el apoyo que recibieron de sus supervisores, de manera que el *Engagement* en el trabajo en estos profesores aumentó cuando la Supervisión fue mayor. Sin embargo, en el caso de profesores con bajos niveles de Neuroticismo, no se observaron cambios significativos a mayores niveles de Supervisión.

Figura 37 Interacción de Supervisión y Neuroticismo en *Engagement*



Estudio 2

En el Estudio 2 se siguió el mismo procedimiento que en el Estudio 1, con la diferencia de que en éste se complementó Autoevaluaciones Básicas con Autoestima y se introdujeron las variables positivas de Capital Psicológico en un tercer grupo de regresiones jerarquizadas. Las variables demográficas de género y nivel de enseñanza adquirieron mayor significación estadística que en el Estudio 1. En el

Estudio 2 se encontraron mayores niveles de Agotamiento en profesores de Secundaria ($\beta = ,13$; $p < ,01$) y una tendencia a que desarrollen mayor agotamiento las mujeres ($\beta = -,09$; $p < ,10$). Asimismo se encontró una mayor presencia de Despersonalización en mujeres ($\beta = ,15$; $p < ,05$), sin distinciones por nivel de enseñanza. Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en cuanto a *Engagement*, pero sí una tendencia a que los profesores de primaria estén más ilusionados por el trabajo ($\beta = -,11$; $p < ,10$). Las variables demográficas representaron un 5% de la varianza de Agotamiento y un 1% de la varianza de Despersonalización y *Engagement*.

En la regresión jerarquizada con Agotamiento como variable dependiente, con las dimensiones de PR y sus interacciones con Estrés de Rol y Supervisión, se consiguió explicar hasta un 52% de la varianza de Agotamiento. Las variables que explicaron significativamente Agotamiento fueron Estrés de Rol ($\beta = ,51$; $p < ,001$), Supervisión ($\beta = -,18$ $p < ,001$), Implicación ($\beta = -,24$; $p < ,001$) y las interacciones entre Estrés de Rol y Control ($\beta = ,17$; $p < ,001$), y entre Estrés de Rol y Reto ($\beta = -,12$; $p < ,05$).

Tabla 72 Regresiones lineales jerarquizadas con las dimensiones de Agotamiento, Despersonalización y *Engagement* como variables dependientes y PR como variable moderadora (Estudio 2)

	Agotamiento					Despersonalización					Engagement				
	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5
Género	-,16 ⁺	-,08	-,07	-,08	-,09 ⁺	,10	,15 ⁺	,15 ⁺	,16 ⁺	,15 ⁺	,01	-,04	-,05	-,01	-,01
Nivel de Enseñanza	,26 ^{***}	,13 ⁺	,12 ⁺	,14 ^{**}	,13 ^{**}	,04	-,03	-,03	-,02	-,04	-,14 ⁺	-,07	-,07	-,11 ⁺	-,11 ⁺
Estrés de rol (EdeR)		,62 ^{***}	,56 ^{***}	,52 ^{***}	,51 ^{***}		,33 ^{***}	,32 ^{***}	,26 ^{***}	,26 ^{***}		-,35 ^{***}	-,32 ^{***}	-,23 ^{***}	-,25 ^{***}
Supervisión			-,22 ^{***}	-,18 ^{***}	-,18 ^{***}			-,07	-,02	-,05			,11 ⁺	,00	,00
Implicación				-,21 ^{***}	-,24 ^{***}				-,17 ⁺	-,17 ⁺				,54 ^{***}	,53 ^{***}
Control				,03	,04				-,08	-,10				-,08	-,08
Reto				-,01	,02				-,08	-,07				,00	-,03
EdeR*Implicación					-,10 ⁺					-,06					,10 ⁺
EdeR*Control					,17 ^{**}					,07					-,09
EdeR*Reto					-,12 ⁺					-,10					,00
Supervisión*Implicación					,09					,01					-,14 ⁺
Supervisión*Control					-,02					,13					,02
Supervisión*Reto					-,07					-,14 ⁺					-,11
R² (ajustada)	,05	,42	,46	,50	,52	,01	,11	,11	,17	,17	,01	,13	,13	,38	,41
ΔR²	,05	,37	,04	,04	,02	,01	,10	,00	,06	,00	,01	,12	,00	,25	,03

†p<,10 *p <,05. **p <,01. ***p <,001.

Tabla 73 Regresiones lineales jerarquizadas con las dimensiones de Agotamiento, Despersonalización y Engagement como variables dependientes y Autoevaluaciones Básicas como variables moderadora (Estudio 2)

	Agotamiento					Despersonalización					Engagement				
	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5
Género	-,16 [*]	-,08	-,07	-,07	-,08	,10	,15 [*]	,15 [*]	,15 [*]	,14 [*]	,01	-,04	-,05	-,03	-,00
Nivel de Enseñanza	,26 ^{***}	,13 [*]	,12 [*]	,13 [*]	,12 [*]	,04	-,03	-,03	,01	,03	-,14 [*]	-,07	-,07	-,12 ⁺	-,12 [*]
Estrés de rol (EdeR)		,62 ^{***}	,56 ^{***}	,55 ^{***}	,56 ^{***}		,33 ^{***}	,32 ^{***}	,29 ^{***}	,29 ^{***}		-,35 ^{***}	-,32 ^{***}	-,27 ^{***}	-,32 ^{***}
Supervisión			-,22 ^{***}	-,20 ^{***}	-,18 ^{**}			-,07	-,01	-,01			,11 ⁺	,03	-,01
Autoeficacia				,02	,02				-,14 ⁺	-,14 ⁺				,02	,03
Neuroticismo				,05	,02				,08	,12 ⁺				-,17 ⁺	-,11 ⁺
Locus de Control (LdeC)				,00	-,01				,01	,05				,05	,07
Autoestima				-,07	-,05				-,10	-,12				,25 ^{**}	,20 ^{**}
EdeR*Autoeficacia					,11					-,08					-,11
EdeR*Neuroticismo					-,12 [*]					,06					,14 [*]
EdeR*LdeC					,00					,12					,10
EdeR*Autoestima					-,18 ^{**}					-,09					,13 ⁺
Supervisión*Autoeficiacia					-,06					,12					-,12 ⁺
Supervisión*Neuroticismo					-,16 ^{**}					,09					,21 ^{**}
Supervisión*LdeC					-,03					,02					,12
Supervisión*Autoestima					,02					-,07					-,13 ⁺
R² (ajustada)	,05	,42	,46	,46	,49	,01	,11	,11	,15	,17	,01	,13	,13	,25	,34
ΔR²	,05	,37	,04	,00	,03	,01	,10	,00	,04	,02	,01	,12	,00	,12	,09

†p<,10 *p <.05. **p <.01. ***p <.001.

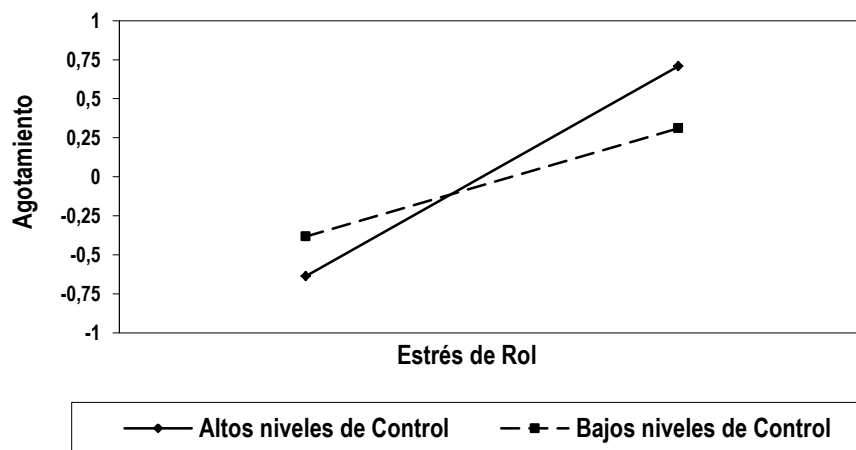
Tabla 74 Regresiones lineales jerarquizadas con las dimensiones de Agotamiento, Despersonalización y *Engagement* como variables dependientes y Autoevaluaciones Básicas como variable moderadora (Estudio 2)

	Agotamiento					Despersonalización					Engagement				
	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5
Género	-,16 ⁺	-,08	-,07	-,07	-,07	,10	,15 ⁺	,15 ⁺	,16 ⁺	,16 ⁺	,01	-,04	-,05	-,05	-,04
Nivel de Enseñanza	,26 ^{***}	,13 ⁺	,12 ⁺	,12 ⁺	,11 ⁺	,04	-,03	-,03	,00	,03	-,14 ⁺	-,07	-,07	-,10	-,09
Estrés de rol (EdeR)		,62 ^{***}	,56 ^{***}	,51 ^{***}	,53 ^{***}		,33 ^{***}	,32 ^{***}	,26 ^{***}	,24 ^{**}		-,35 ^{***}	-,32 ^{***}	-,25 ^{***}	-,30 ^{**}
Supervisión			-,22 ^{***}	-,21 ^{***}	-,23 ^{***}			-,07	-,03	-,01			,11 ⁺	,07	-,08
Autoeficacia				-,11	,10				-,09	-,08				,07	,10
Agencia				-,13 ⁺	-,13 ⁺				-,12	-,14				,21 ⁺	,15 ⁺
Camino				-,08	-,08				-,08	-,09				-,01	-,01
Optimismo				-,05	-,04				-,05	-,06				,10	,07
EdeR*Autoeficacia					,17 ⁺					-,18 ⁺					-,15 ⁺
EdeR*Agencia					-,04					,01					,07
EdeR*Camino					-,08					-,06					-,05
EdeR*Optimismo					-,10					,13					,15 ⁺
Supervisión*Autoeficacia					,01					,09					,19 ^{**}
Supervisión*Agencia					,07					-,21 ⁺					-,09
Supervisión*Camino					-,02					,15 ⁺					-,15 ⁺
Supervisión*Optimismo					-,04					-,05					,14 ⁺
R ² (ajustada)	,05	,42	,46	,48	,48	,01	,11	,11	,16	,18	,01	,13	,13	,21	,28
ΔR ²	,05	,37	,04	,02	,00	,01	,10	,00	,05	,02	,01	,12	,00	,08	,07

†p<,10 *p <.05. **p <.01. ***p <.001.

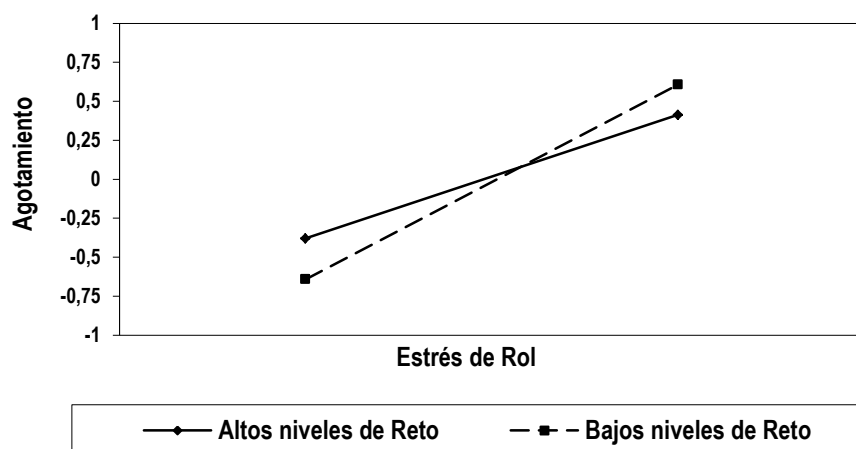
La interacción entre Estrés de Rol y Control (Figura 38) muestra que los profesores que puntuaron alto en Control estuvieron expuestos a mayor Agotamiento que los que puntuaron bajo en Control, cuando el Estrés de Rol aumentó.

Figura 38 Interacción de Estrés de Rol y Control en Agotamiento (PR)



En la interacción entre Estrés de Rol y Reto en Agotamiento se observa un efecto protector de la dimensión Reto sobre Agotamiento (Figura 39), si bien el Agotamiento aumentó como efecto del incremento del Estrés de Rol, éste aumento fue menor en profesores con mayores niveles de Reto.

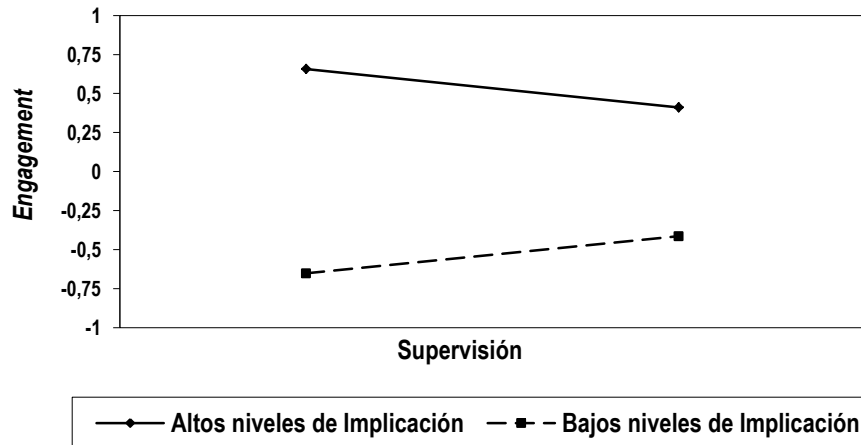
Figura 39 Interacción de Estrés de Rol y Reto en Agotamiento (PR)



El análisis de regresión con Despersonalización como variable dependiente no produjo interacciones significativas entre Estrés de Rol y Supervisión, y las variables positivas. En total se consiguió explicar un 17% de la varianza de Despersonalización con las variables de género ($\beta = ,15$; $p < ,05$), Estrés de Rol ($\beta = ,27$; $p < ,001$), Rigidez Administrativa ($\beta = ,13$; $p < ,10$) e Implicación ($\beta = -,17$; $p < ,05$).

El tercer análisis de regresión jerarquizada con PR como variable moderadora y *Engagement* como variable dependiente produjo una interacción significativa. Las variables predictoras explicaron hasta un 41% de la varianza de *Engagement* y resultaron significativas Estrés de Rol ($\beta = -,25$; $p < ,001$), Implicación ($\beta = ,53$; $p < ,001$) y la interacción entre Supervisión e Implicación ($\beta = -,14$; $p < ,05$). En la interacción se observan dos situaciones diferentes, los profesores con baja Implicación aumentaron su nivel de *Engagement* cuando recibieron una mayor Supervisión; en tanto que, los profesores con alta Implicación, que ya se encontraban motivados con su trabajo (*engaged*), bajaron su nivel de *Engagement* cuando aumentó la Supervisión.

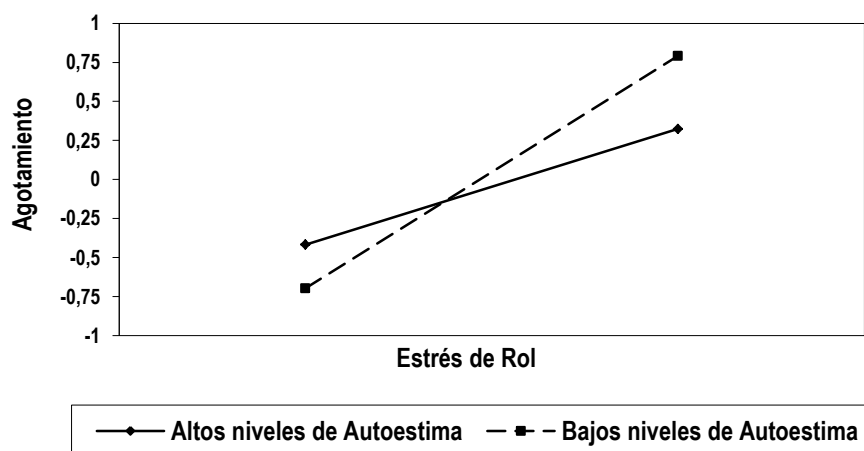
Figura 40 Interacción de Supervisión e Implicación en *Engagement* (PR)



En el segundo grupo de regresiones lineales jerarquizadas se introdujo el modelo de Autoevaluaciones Básicas y sus interacciones con Estrés de Rol y Supervisión como moderadores. En la primera regresión con Agotamiento como variable dependiente se explicó 49% de la varianza. En el análisis resultaron significativas las variables de nivel de enseñanza ($\beta = ,12$; $p < ,05$), Estrés de Rol ($\beta = ,56$; $p < ,001$), Supervisión ($\beta = -,18$; $p < ,01$), y las interacciones entre Estrés de Rol y Neuroticismo ($\beta = -,12$; $p < ,05$), Estrés de Rol y Autoestima ($\beta = -,18$; $p < ,01$), y Supervisión y Neuroticismo ($\beta = -,16$; $p < ,01$).

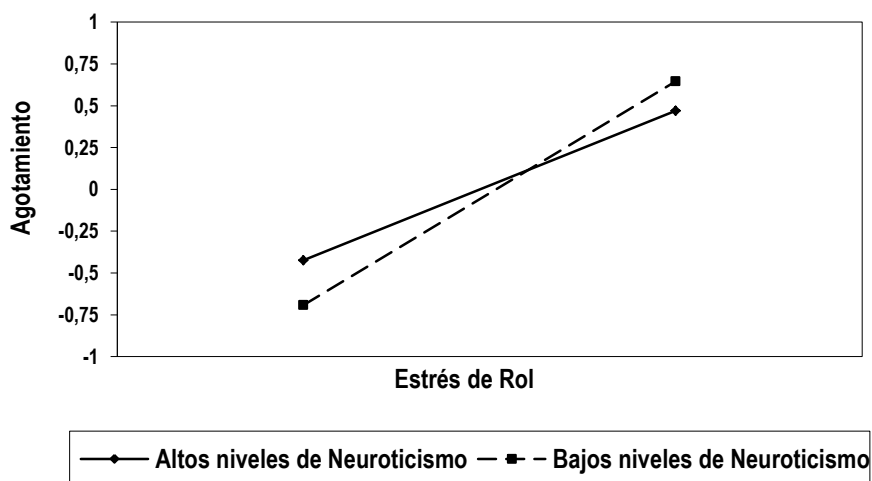
En la primera de las interacciones en Agotamiento (Ver 41) se observa que cuando aumenta el Estrés de Rol tanto los profesores que puntúan alto como los que puntúan bajo en Autoestima sufren un mayor Agotamiento, la diferencia está en que los profesores con mayor Autoestima presentan un incremento menor en Agotamiento.

Figura 41 Interacción de Estrés de Rol y Autoestima en Agotamiento (Autoevaluaciones Básicas)



En la interacción entre Estrés de Rol y Neuroticismo en Agotamiento (Ver figura 42), se observa un patrón similar al de la interacción anterior, es decir, a más Estrés de Rol más Agotamiento; sin embargo, los profesores con menor Neuroticismo experimentaron un incremento mayor que los profesores con mayor Neuroticismo.

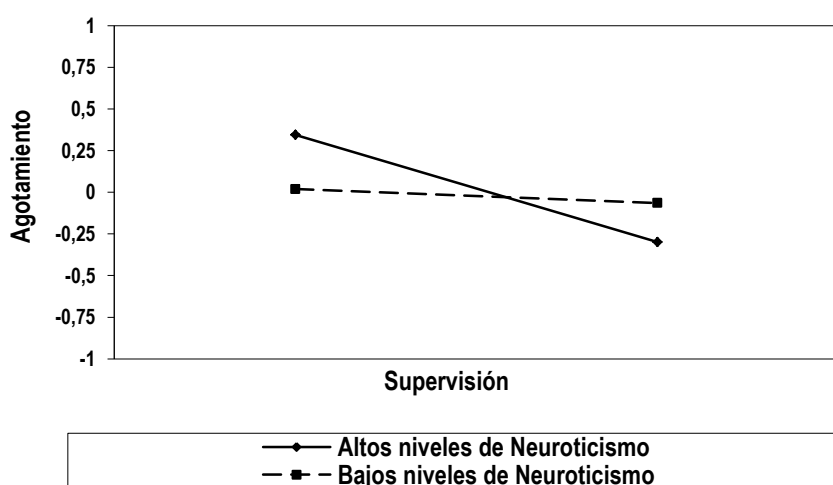
Figura 42 Interacción de Estrés de Rol y Neuroticismo en Agotamiento (Autoevaluaciones Básicas)



La tercera interacción en Agotamiento se dio entre Supervisión y Neuroticismo. En dicha interacción se muestra que los profesores con altos niveles de Neuroticismo que

recibieron un mayor apoyo de sus supervisores, experimentaron menos Agotamiento. Por otro lado se observa que los profesores con bajo Neuroticismo no experimentaron cambios significativos en sus niveles de Agotamiento cuando aumentó el nivel de Supervisión.

Figura 43 Interacción de Supervisión y Neuroticismo en Agotamiento (Autoevaluaciones Básicas)



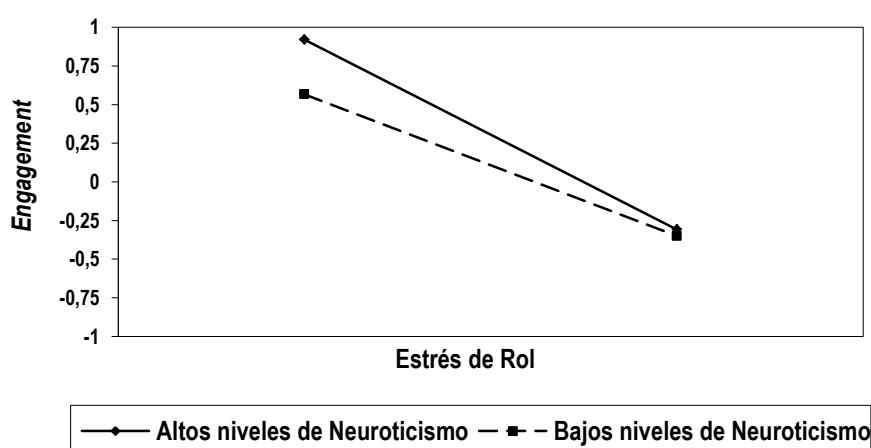
En la regresión con Despersonalización como variable dependiente y el modelo de Autoevaluaciones Básicas como variable moderadora, no se encontraron interacciones significativas entre las variables positivas y Estrés de Rol y Supervisión. Las variables que explicaron Despersonalización fueron Género ($\beta = ,14$; $p < ,05$) y Estrés de Rol ($\beta = ,29$; $p < ,001$). Se dieron dos tendencias entre Neuroticismo ($\beta = -,14$, $p < ,10$) y Locus de Control ($\beta = ,12$, $p < ,10$). En total se explicó hasta un 17% de la varianza de Despersonalización.

La regresión con *Engagement* como variable dependiente y Autoevaluaciones Básicas como variable moderadora, sí produjo interacciones significativas. Las variables predictoras del modelo explicaron hasta un 34% de la varianza de *Engagement*, las

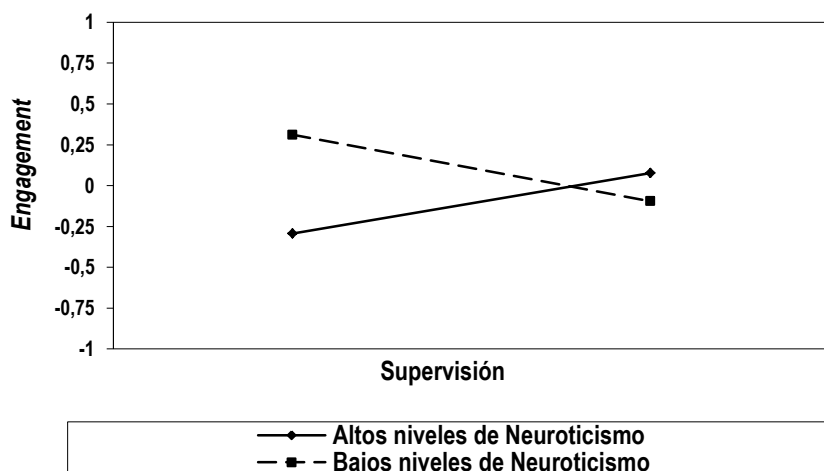
más significativas fueron Nivel de Enseñanza ($\beta = -,12$; $p < ,01$), Estrés de Rol ($\beta = -,12$; $p < ,01$), Autoestima ($\beta = ,20$; $p < ,01$) y las interacciones entre Estrés de Rol y Neuroticismo ($\beta = -,14$; $p < ,05$) y entre Supervisión y Neuroticismo ($\beta = -,21$; $p < ,01$).

La interacción entre Estrés de Rol y Neuroticismo en *Engagement* demostró que el aumento del Estrés de Rol disminuye el *Engagement* y que este descenso se hizo más evidente en el caso de profesores con altas puntuaciones en Neuroticismo. El incremento del Estrés de Rol situó a ambos grupos de profesores con alta y baja puntuación en Neuroticismo en el mismo nivel de *Engagement*.

Figura 44 Interacción de Estrés de Rol y Neuroticismo en *Engagement* (Autoevaluaciones Básicas)



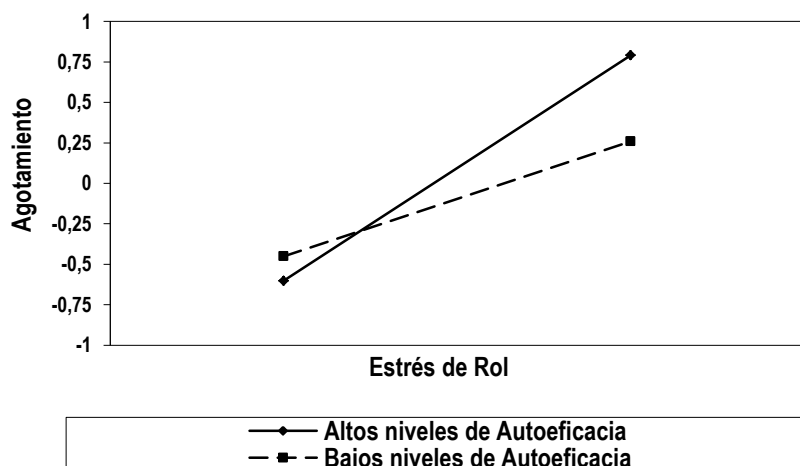
La interacción entre Supervisión y Neuroticismo en *Engagement* se produjo tanto en el Estudio 1 como en el Estudio 2. En ambos estudios el aumento del apoyo de los supervisores en profesores con alto Neuroticismo produjo un incremento en el *Engagement*. Paradójicamente en el Estudio 2, el aumento de la Supervisión en profesores con bajo Neuroticismo produjo una reducción en el *Engagement*.

Figura 45 Interacción de Supervisión y Neuroticismo en *Engagement* (Autoevaluaciones Básicas)

El tercer y último grupo de regresiones lineales jerarquizadas se realizó con las variables dependientes de Agotamiento, Despersonalización y *Engagement* y las variables positivas de Capital Psicológico como moderadoras y sus interacciones con Estrés de Rol y Supervisión. Se observaron cuatro interacciones significativas, una en Agotamiento, dos en Despersonalización y una en *Engagement*.

En la regresión con Agotamiento como variable dependiente se explicó hasta un 48% de la varianza. Las variables que explicaron el Agotamiento fueron, nivel de enseñanza ($\beta = ,11$; $p < ,05$), Estrés de Rol ($\beta = ,53$; $p < ,001$), Supervisión ($\beta = -,23$; $p < ,001$), y la interacción entre Estrés de Rol y Autoeficacia ($\beta = ,17$; $p < ,05$). En esta interacción se observa que el aumento del Estrés de Rol está asociado con un aumento en el Agotamiento y que los profesores que reportan una alta Autoeficacia sufren un mayor Agotamiento que los que reportan una baja Autoeficacia, cuando es Estrés de Rol aumenta. En este caso la variable positiva Autoeficacia no amortigua, sino que, más bien aumenta el efecto de la demanda laboral Estrés de Rol en Agotamiento.

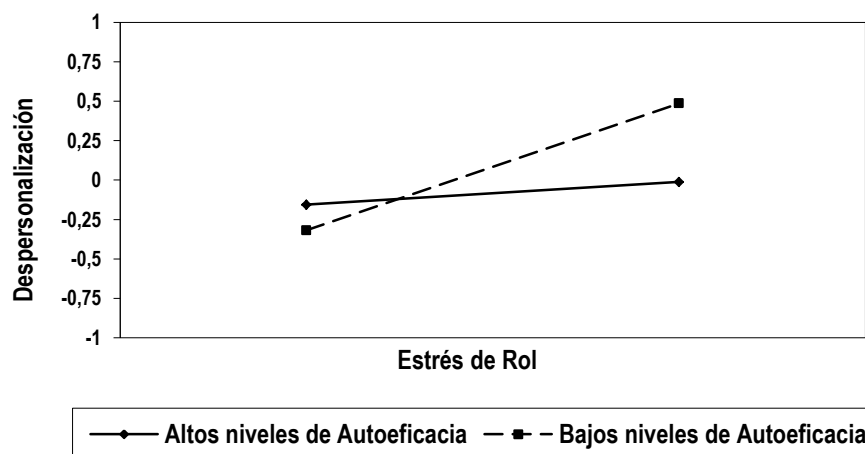
Figura 46 Interacción de Estrés de Rol y Autoeficacia en Agotamiento (CP)



En la regresión jerarquizada con la VD Despersonalización se consigue explicar hasta un 18% de la varianza de ésta con las variables de Género ($\beta = ,16$; $p < ,05$), Estrés de Rol ($\beta = ,24$; $p < ,01$), y las interacciones entre Estrés de Rol y Autoeficacia ($\beta = -,18$; $p < ,05$), y entre Supervisión y Agencia.

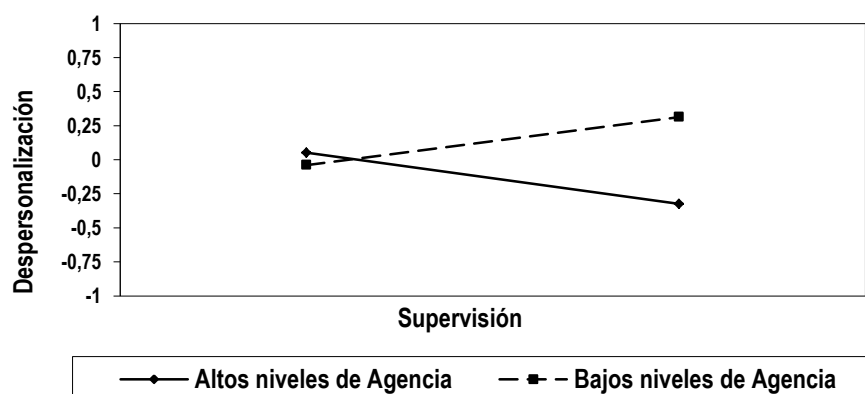
La interacción entre Estrés de Rol y Autoeficacia en Despersonalización muestra que los profesores que reportaron menores niveles de Autoeficacia sufrieron mayor Despersonalización que los profesores que reportaron mayores niveles de Autoeficacia. Resulta interesante comparar esta interacción con la anterior (figura 46), pues demuestra que si bien los profesores con menores niveles de Autoeficacia se agotaron emocionalmente menos que los profesores con alta Autoeficacia, éstos despersonalizaron claramente más que los profesores con alta Autoeficacia, cuando aumentó el Estrés de Rol.

Figura 47 Interacción de Estrés de Rol y Autoeficacia en Despersonalización (CP)



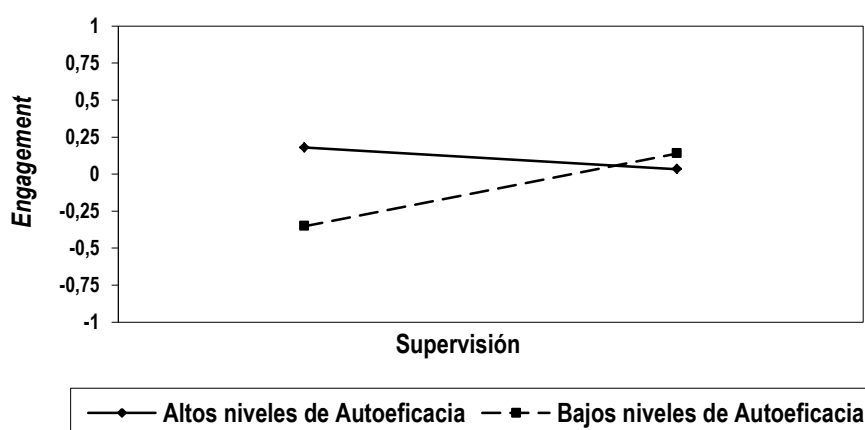
La siguiente interacción que se dio en Despersonalización fue entre las variables Supervisión y Agencia. En ella observamos dos procesos diferentes, los profesores con baja Agencia (convicción de poder alcanzar los objetivos propuestos) aumentaron su nivel Despersonalización cuando se incrementó la Supervisión, y por otro lado, los profesores con alta Agencia disminuyeron su nivel de Despersonalización cuando se incrementó la Supervisión.

Figura 48 Interacción de Supervisión y Agencia en Despersonalización (CP)



La última interacción que observamos con Capital Psicológico, como variable moderadora, se dio entre Supervisión y Autoeficacia con *Engagement* como variable dependiente. En esta interacción se dan dos procesos diferentes, los profesores con baja Autoeficacia aumentan su nivel de *Engagement*, cuando se recibe una mayor Supervisión, en tanto que los profesores con alta Autoeficacia disminuyen su nivel de *Engagement*, cuando se recibe una mayor Supervisión.

Figura 49 Interacción de Supervisión y Autoeficacia en *Engagement* (CP)



MODELO DE DEMANDAS Y RECURSOS

Relación entre Demandas laborales y Burnout y Recursos Laborales y *Engagement*

Hipótesis 1A

Las excesivas Demandas Laborales están asociadas con mayores niveles de *Burnout* entre los profesores, por tanto la relación entre Demandas Laborales y *Burnout* será positiva.

Hipótesis 1B

Los Recursos Laborales están asociados con un aumento en los niveles de *Engagement*, lo cual quiere decir que la relación entre Recursos Laborales y *Engagement* será positiva.

Estudio 1

En el modelo de Demandas y Recursos que se presenta en la figura 50 se obtiene un buen ajuste ($TLI=.97$; $CFI=.98$; $RMSEA=.05$; $N<250$). Se aplicó la sugerencia de los índices de modificación dado que ésta no estaba reñida con la teoría que sustenta el presente trabajo y porque fue una sugerencia que se repitió consistentemente en todos los análisis que se realizaron con SEM en el Estudio 1. En este estudio se omitieron las variables Indisciplina y Reconocimiento Profesional, porque sus coeficientes de determinación eran de 1 y 4 respectivamente, lo cual indica niveles muy altos de error.

En el Estudio 1 se comprueban las hipótesis 1A y 1B. La hipótesis 1A hace alusión al papel predictor de las demandas laborales en el *burnout*, se afirma que a mayores niveles de exigencias laborales mayor *burnout*. En el modelo la variable latente Demandas Laborales, constituida por Estrés de Rol y Rigidez Administrativa, es predictora de la variable *Burnout* ($\beta = .95$; $p<.001$). En total se consigue explicar hasta un 89% de la varianza de *Burnout*.

La hipótesis 1B sostiene que los recursos laborales van a tener un papel predictor sobre el *engagement*, de modo que a mayores niveles de recursos laborales se observarán mayores índices de *engagement* entre los profesores. En este estudio se comprueba dicha hipótesis, tal como se observa en la tabla 75, la variable latente Recursos Laborales formada por las variables Supervisión y Condiciones Organizacionales tiene una relación positiva y además es predictora de *Engagement* ($\beta = .75$; $p<.001$). Lo cual quiere decir, que los colegios que pusieron una mayor cantidad de recursos laborales a disposición de sus profesores se vieron beneficiados con mayores niveles de *engagement* entre los docentes. En el modelo se consigue explicar hasta un 57 % de la varianza de *Engagement*.

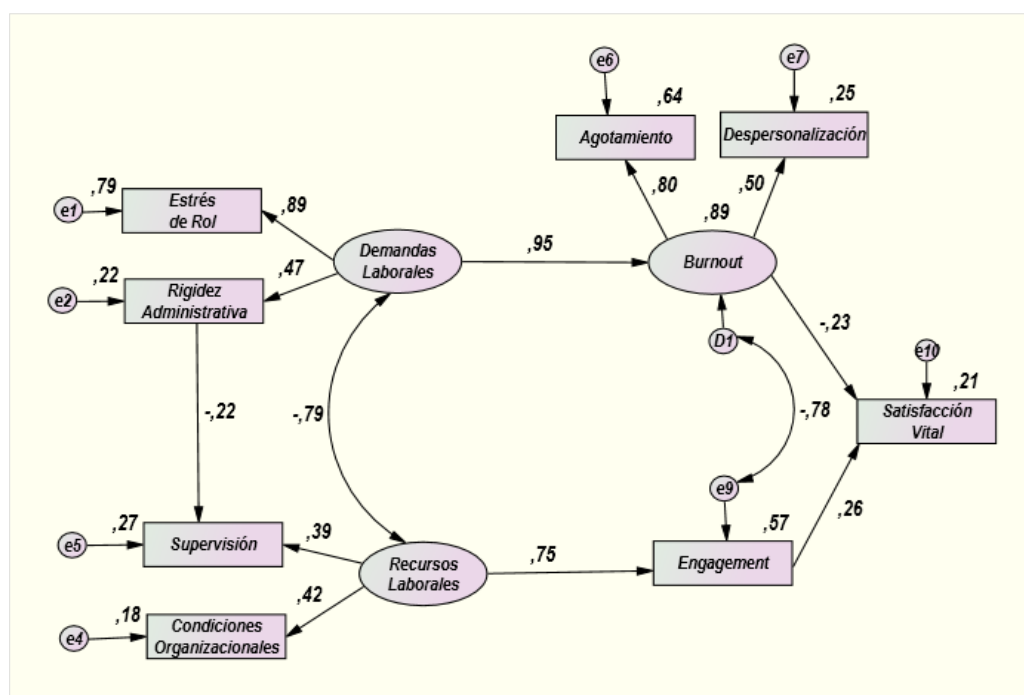
Tabla 75 Niveles de ajuste de los modelos JDR (Estudios 1 y 2)

Modelo	χ^2	gl	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE	GFI
E1 Modelo JDR	29,49	15	,04	,97	,98	62,49	,05	,00	,09	,51	,97
E2 Modelo JDR	48,16	28	,05	,94	,96	102,16	,05	,03	,08	,36	,96

Tabla 76 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR (Estudio 1)

			Coefficiente de Regresión Estandarizado	P
Burnout	←	Demandas Laborales	,95	***
Engagement	←	Recursos Laborales	,75	***
Satisfacción Vital	←	Burnout	-,23	†
Satisfacción Vital	←	Engagement	-,26	*
Supervisión	←	Rigidez Administrativa	-,22	**

Figura 50 Modelo JDR (Estudio 1)



Estudio 2

El modelo JDR que se presenta en la figura 51 tiene un ajuste aceptable (TLI=,94 CFI=,96 RMSEA=,05), aunque menor que el conseguido en el Estudio 1. Fue necesario recurrir a los índices de modificación para mejorar el ajuste del modelo. El índice de modificación de Indisciplina ↔ Rigidez Administrativa fue de 33,13,

Supervisión↔Condiciones Organizacionales, 13,92 e Indisciplina→Rigidez Administrativa, 28,66.

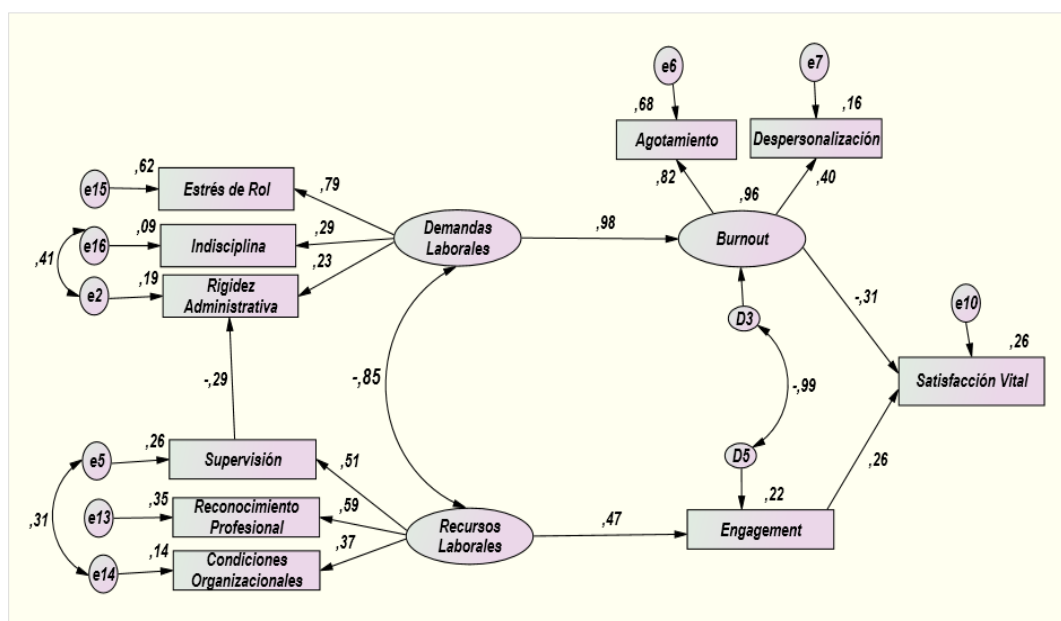
En el Estudio 2 también se comprobaron las hipótesis 1A y 1B. En el primer caso se encontró que las demandas laborales de Estrés de Rol, Rigidez Administrativa e Indisciplina explicaban *Burnout* ($\beta=,98$, $p=,01$). Estas tres variables conseguían explicar un 96% de la varianza de *Burnout*. En este Estudio, un 9% de la varianza de la variable Indisciplina estuvo asociada con Demandas Laborales.

Con respecto a la hipótesis 1B, en el Estudio 2 sólo se consiguió explicar un 22% de la varianza. Pese a este menor poder explicativo sobre la varianza de *Engagement*, se comprobó que la variable Recursos Laborales, constituida por Supervisión, Condiciones Organizacionales y Reconocimiento Profesional, aún conseguía explicar *Engagement* de manera estadísticamente significativa ($\beta=,47$, $p<,001$).

Tabla 77 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR (Estudio 2)

			Coeficiente de Regresión Estandarizado	Error Estándar	P
Burnout	<---	Demandas Laborales	,98	1,09	**
<i>Engagement</i>	<---	Recursos Laborales	,47	0,19	***
Satisfacción Vital	<---	Burnout	-,31	0,10	***
Satisfacción Vital	<---	<i>Engagement</i>	,26	0,07	***
Rigidez Administrativa	<---	Supervisión	-,29	0,06	***

Figura 51 Modelo JDR (Estudio 2)



Efectos cruzados entre demandas laborales y *engagement* y recursos laborales y *burnout*

Hipótesis 1C

En el modelo de Demandas y Recursos pueden darse efectos cruzados entre los Recursos Laborales y *Burnout*, y entre las Demandas Laborales y *Engagement*. La falta de Recursos Laborales está relacionada con un aumento en *Burnout*, de modo que la relación entre Recursos Laborales y *Burnout* será negativa; y el exceso de Demandas Laborales está asociado con una disminución del *Engagement*, de manera que la relación entre Demandas Laborales y *Engagement* será negativa.

Estudio 1

Cuando se introducen los nuevos parámetros entre Demandas Laborales y *Engagement* y entre Recursos Laborales y *Burnout* en el modelo del Estudio 1 sólo resulta significativa la asociación entre Demandas Laborales y *Engagement*. El nuevo modelo con el efecto cruzado entre Demandas Laborales y *Engagement* presenta un mejor ajuste que el anterior (TLI=,98 CFI=,99 RMSEA=,03).

La relación entre Demandas Laborales y *Engagement* es significativa e inversa ($\beta = -.41$, $p < .01$) con lo cual se comprueba en este estudio la hipótesis 1C. La introducción de este parámetro produce que se reduzca la cantidad de varianza explicada de *Engagement* que pasa del 57% al 43%, asimismo se producen cambios en la relación entre Recursos Laborales y *Engagement*, que pasa de ser una asociación significativa ($\beta = .75$; $p < .001$), a una tendencia ($\beta = .32$; $p < .01$). Las excesivas Demandas Laborales tienen un claro efecto reductor del *Engagement*.

Por otro lado, no se observa que los Recursos Laborales tengan una asociación inversa estadísticamente significativa con *Burnout*. Cuando se introduce este parámetro ($\beta = -.16$ n.s) el efecto no es significativo, lo cual quiere decir que los Recursos Laborales no son suficientes como para disminuir los niveles de Burnout en el Estudio 1.

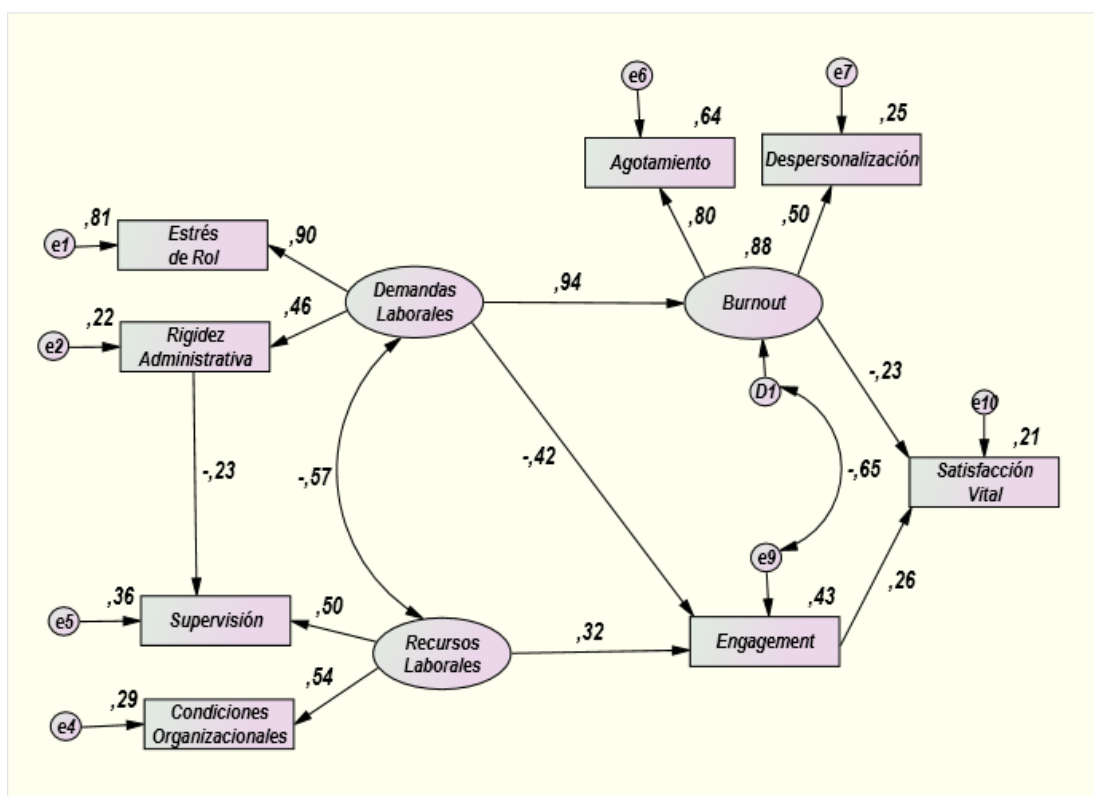
Tabla 78 Modelos JDR y efectos cruzados (Estudios 1 y 2)

Modelo	χ^2	gl	GFI	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE
E1 Modelo JDR	29,49	15	,97	,04	,97	,98	62,49	,05	,00	,09	,51
E1 Modelo de JDR con efectos cruzados	16,71	14	,98	,04	,98	,99	60,71	,03	,00	,08	,64
E2 Modelo JDR	48,16	28	,96	,05	,94	,96	102,16	,05	,03	,08	,36
E2 Modelo de JDR con efectos cruzados	45,42	27	,96	,05	,95	,97	101,42	,05	,02	,08	,40

Tabla 79 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR con efectos cruzados (Estudio 1)

			Coefficiente de Regresión Estandarizado	p
<i>Burnout</i>	<---	Demandas Laborales	,94	***
<i>Engagement</i>	<---	Recursos Laborales	,32	*
<i>Engagement</i>	<---	Demandas Laborales	-,42	**
Satisfacción Vital	<---	<i>Burnout</i>	-,23	*
Satisfacción Vital	<---	<i>Engagement</i>	,26	*
Supervisión	<---	Rigidez Administrativa	-,23	**

Figura 52 Modelo JDR y efectos cruzados (Estudio 1)



Estudio 2

El nivel de ajuste del modelo mejora con la introducción de los efectos cruzados entre Demandas Laborales \rightarrow Engagement y entre Recursos Laborales \rightarrow Burnout (TLI=,95, CFI=,97 y RMSEA=,05). Contrario a lo observado en el Estudio 1, en el Estudio 2 el efecto cruzado más significativo se da entre Recursos Laborales \rightarrow Burnout ($\beta = -,42$, $p < ,05$). La introducción de este efecto cruzado disminuye la magnitud de la relación entre Demandas Laborales \rightarrow Burnout ($\beta = ,98$, $p < ,01$ a $\beta = ,58$, $p < ,01$), es decir, la falta de Recursos Laborales también contribuye a explicar el Burnout. Por otro lado, el efecto cruzado que se observa entre Demandas Laborales \rightarrow Burnout no es significativo ($\beta = -,22$, $p < ,10$), razón por la cual se decide omitir del modelo. En síntesis, la hipótesis 1C

que sostiene que los efectos cruzados que se dan en el modelo de Demandas y Recursos tienen un sentido inverso también se comprueba en el Estudio 2.

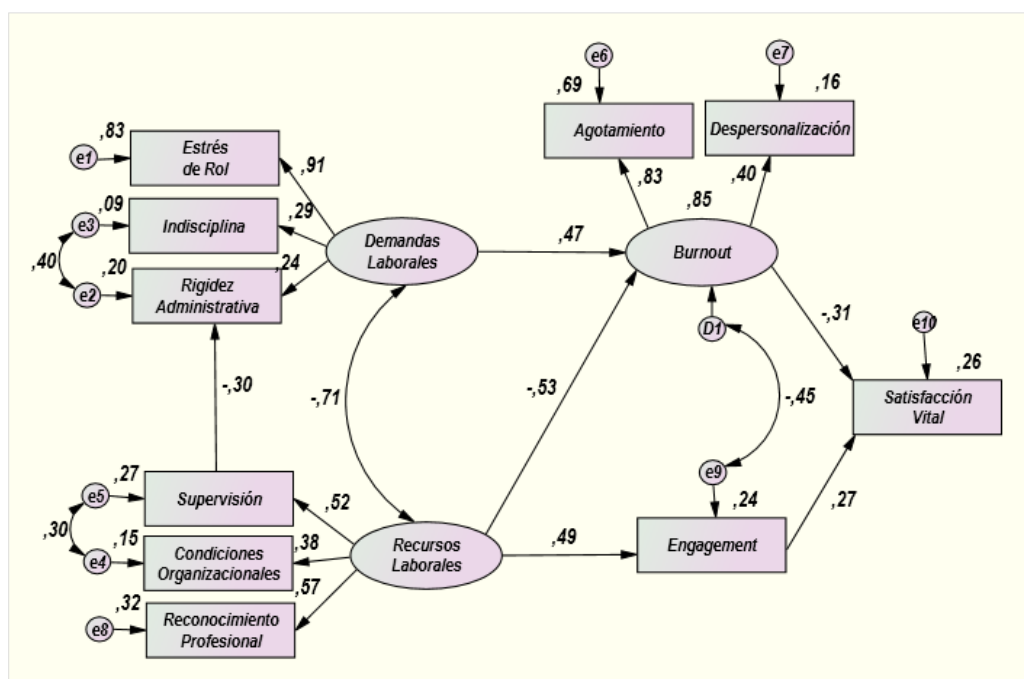
Tabla 80 Modelos JDR y efectos cruzados (Estudios 1 y 2)

Modelo	χ^2	gl	GFI	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE
E1 Modelo JDR	29,49	15	,97	,04	,97	,98	62,49	,05	,00	,09	,51
E1 Modelo de JDR con efectos cruzados	16,71	14	,98	,04	,98	,99	60,71	,03	,00	,08	,64
E2 Modelo JDR	48,16	28	,96	,05	,94	,96	102,16	,05	,03	,08	,36
E2 Modelo de JDR con efectos cruzados	45,42	27	,96	,05	,95	,97	101,42	,05	,02	,08	,40

Tabla 81 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR y efectos cruzados (Estudio 2)

			Coeficiente de Regresión Estandarizado	P
Burnout	<---	Demandas Laborales	0,47	*
<i>Engagement</i>	<---	Recursos Laborales	0,49	***
Burnout	<---	Recursos Laborales	-0,53	*
Satisfacción Vital	<---	Burnout	-0,31	***
Satisfacción Vital	<---	<i>Engagement</i>	0,27	***
Rigidez Administrativa	<---	Supervisión	-0,3	***

Figura 53 Modelo de JDR y efectos cruzados (Estudio 2)



LOS RECURSOS PERSONALES COMO MEDIADORES EN EL MODELO DE DEMANDAS Y RECURSOS

Hipótesis 3A

Los recursos personales de personalidad resistente, autoevaluaciones básicas o Capital Psicológico están correlacionados negativamente con *burnout*, y positivamente con *engagement*.

Hipótesis 3B

Los recursos personales actúan como mediadores en la relación entre Recursos Laborales y *Engagement*.

Para analizar el papel mediador de los recursos personales con los tres modelos que se proponen en la investigación, se aplicaron los modelos de ecuaciones estructurales. En un principio se diseñaron modelos de ecuaciones estructurales con tres variables para estudiar la naturaleza de las relaciones entre variables y luego se recurrió a la técnica de *bootstrap* para comprobar la significación estadística de la mediación (si esta se producía) entre las variables positivas y *Burnout* o *Engagement*. Se analizó la mediación de los recursos personales (PR, Autoevaluaciones Básicas o CP) entre las

variables latentes Demandas Laborales y *Burnout*, Recursos Laborales y *Burnout*, Demandas Laborales y *Engagement* y Recursos Personales y *Engagement*.

Con la información que se recolectó se construyeron modelos basados en el proceso de deterioro de la salud y el proceso motivador del Modelo de Demandas y Recursos (Schaufeli y Bakker, 2004, 2009; Hakanen et al., 2006, 2008; Llorens et al., 2006) y se establecieron los parámetros que resultaron significativos en el análisis de mediación de las variables latentes de PR, Autoevaluaciones Básicas y Capital Psicológico, Demandas y Recursos Laborales y *Burnout* y *Engagement*.

Estudio 1

En los análisis de mediación del Estudio 1 encontramos tres mediaciones significativas de los modelos de recursos personales en *Burnout*. Dos de ellas se refieren a PR y una a Autoevaluaciones Básicas. Como puede apreciarse en las Tablas 82-85, PR tuvo un efecto indirecto pequeño, pero significativo entre Demandas Laborales y *Burnout* [0,05 (CI95% ,05~23), $p < ,05$] y un efecto indirecto negativo entre Demandas Laborales y *Engagement* [-0,08 (CI95% -,19~-0,03), $p < ,01$]. Por otro lado, Autoevaluaciones Básicas también mostró un efecto indirecto parcial e inverso entre Demandas Laborales y *Engagement* [-0,14 (CI95% -,37~-0,03), $p < ,05$]. En este último análisis, hubo una discrepancia entre los resultados del *bootstrap* y el test de Sobel. Dado que el test de Sobel en muestras pequeñas tiene tendencia a producir errores Tipo 1 (Preacher y Hayes, 2008), y que el *bootstrap* es un análisis más apropiado para estos casos, se descartó el resultado del test de Sobel y se consideró el *bootstrap* como válido.

Tabla 82 Efectos indirectos de los recursos personales en *Burnout* (Estudio 1)

Hipótesis	Beta directo sin mediador	Beta directo con mediador	Beta indirecto	Tipo de mediación observada
DL→PR→ <i>Burnout</i>	,87***	,82***	,10***	Parcial
DL→AeB→(n.s.) <i>Burnout</i>	,87***	,81***	,09 (n.s)	No hay mediación
RL→PR→ <i>Burnout</i>	-,68**	-,61**	-,06 (n.s)	No hay mediación
RL→(n.s)AeB→ <i>Burnout</i>	-,68**	-,55**	-,12 [†]	No hay mediación

Tabla 83 Efectos indirectos de los recursos personales (Análisis *bootstrap* y test de Sobel)

Hipótesis	Efectos indirectos	Límite inferior (BC) CI95	Límite superior (BC) CI95	Nivel de significación bilateral	Test de Sobel	Probabilidad bilateral
DL→PR→ <i>Burnout</i>	,10***	,04	,21	,004	2,52	,011

Tabla 84 Efectos indirectos de los recursos personales en *Engagement* (Estudio 1)

Hipótesis	Beta directo sin mediador	Beta directo con mediador	Beta indirecto	Tipo de mediación observada
DL→PR→ <i>Engagement</i>	-,51**	-,42**	-,08***	Parcial
DL→AeB→ <i>Engagement</i>	-,51**	-,38**	-,14*	Parcial
RL→(n.s)PR→ <i>Engagement</i>	,58***	,51***	,06 (n.s)	No hay mediación
RL→(n.s)AeB→ <i>Engagement</i>	,58***	,50**	,07 (n.s)	No hay mediación

Tabla 85 Efectos indirectos de los recursos personales (Análisis *bootstrap* y test de Sobel)

Hipótesis	Efectos indirectos	Límite inferior (BC) CI95	Límite superior (BC) CI95	Nivel de significación bilateral	Test de Sobel	Probabilidad bilateral
DL→PR→ <i>Engagement</i>	-,08**	-,19	-,03	,000	-2,24	,025
DL→AeB→ <i>Engagement</i>	-,14*	-,38	-,03	,015	-1,59	,111

Estudio 2

En el Estudio 2 se introdujo el modelo de Capital Psicológico en el análisis. Como se puede apreciar en las Tablas 86-87 hay tres casos de efectos indirectos de los recursos personales en *Burnout*. El modelo de PR presenta efectos indirectos en *Burnout*, concretamente en la relación entre Demandas Laborales y *Burnout* [0,10 (CI95% ,03~-,20), $p<,01$], y también entre Recursos Laborales y *Burnout* [-0,13 (CI95% -,28~-,03), $p<,05$]. A continuación, se observa que el modelo de AEB no presentó efectos indirectos en *Burnout* en el Estudio 2, y en realidad tampoco lo hizo en el Estudio 1. El modelo de CP, al igual que PR, también presenta efectos indirectos entre Demandas Laborales y *Burnout* [0,08 (CI95% ,03~,17), $p<,01$], y entre Recursos Laborales y *Burnout* [-0,12 (CI95% -,25~-,03), $p<,05$]. Sin embargo, en este caso la relación se presta a confusión pues el modelo parece aportar más información que la de simplemente mediación.

Tabla 86 Efectos indirectos de los recursos personales en *Burnout* (Estudio 2)

Hipótesis	Beta directo sin mediador	Beta directo con mediador	Beta indirecto	Tipo de mediación observada
DL→PR→ <i>Burnout</i>	,92 ^{***}	,86 ^{***}	,10 ^{**}	Parcial
DL→(n.s)AeB→ <i>Burnout</i>	,92 ^{***}	,93 ^{***}	,02(n.s)	No hay mediación
DL→CP→ <i>Burnout</i>	,92 ^{***}	,88 ^{***}	,08 ^{**}	Parcial
RL→PR→ <i>Burnout</i>	-,61 ^{**}	-,59 ^{**}	-,13 [*]	Parcial
RL→AeB→(n.s) <i>Burnout</i>	-,61 ^{**}	-,65 ^{***}	,00	No hay mediación
RL→CP→ <i>Burnout</i>	-,61 ^{**}	-,62 ^{***}	-,12 [*]	No hay mediación

Tabla 87 Efectos indirectos de los recursos personales (Análisis bootstrap y test de Sobel)

Hipótesis	Efectos indirectos	Límite inferior (BC) CI95	Límite superior (BC) CI95	Nivel de significación bilateral	Test de Sobel	Probabilidad bilateral
DL→PR→ <i>Burnout</i>	,10**	,03	,20	,004	1,12	,263
DL→CP→ <i>Burnout</i>	,08**	,03	,17	,002	2,14	,107
RL→PR→ <i>Burnout</i>	-,13*	-,28	-,03	,010	-2,09	0,37

En el Estudio 2 no se encontraron efectos indirectos de los modelos de recursos personales en la relación entre Demandas Laborales y *Engagement*; sí se observaron, efectos indirectos entre Recursos Laborales y *Engagement* en los tres casos de variables positivas. El modelo de PR mostró mediar totalmente la relación entre Recursos Laborales y *Engagement* [0,20 (CI95% ,10~,33), $p<,001$]. Autoevaluaciones Básicas también mostró efectos indirectos entre Recursos Laborales y *Engagement* [0,08 (CI95% ,01~,21), $p<,05$], sólo que en este caso la mediación fue parcial y de una magnitud inferior a la de PR. El modelo de CP también produjo efectos indirectos en *Engagement* de tipo parcial, pero con una magnitud superior a la de Autoevaluaciones Básicas [0,13 (CI95% ,05~,26), $p<,001$].

Tabla 88 Efectos indirectos de los modelos de recursos personales en *Engagement* (Estudio 2)

Hipótesis	Beta directo sin mediador	Beta directo con mediador	Beta indirecto	Tipo de mediación observada
DL→(n.s)PR→ <i>Engagement</i>	-,23**	-,19**	-,04 (ns)	No hay mediación
DL→(n.s)AeB→ <i>Engagement</i>	-,23**	-,20*	-,03 (n.s)	No hay mediación
DL→CP→ <i>Engagement</i>	-,23**	-,17*	-,06 (n.s)	No hay mediación
RL→PR→ <i>Engagement</i>	,31***	,13(n.s)	,20***	Total
RL→AeB→ <i>Engagement</i>	,31***	,24**	,08*	Parcial
RL→CP→ <i>Engagement</i>	,31***	,20*	,13***	Parcial

Tabla 89 Efectos indirectos de los recursos personales (Análisis bootstrap y test de Sobel)

Hipótesis	Efectos indirectos	Límite inferior (BC) CI95	Límite superior (BC) CI95	Nivel de significación bilateral	Test de Sobel	Probabilidad bilateral
RL→PR→ <i>Engagement</i>	,20***	,10	,33	,0004	2,18	,029
RL→AeB→ <i>Engagement</i>	,08*	,01	,21	,010	1,27	,203
RL→CP→ <i>Engagement</i>	,13***	,05	,26	,0004		

Se aplicaron los parámetros que resultaron significativos en los análisis de mediación con recursos personales, en los modelos JDR que obtuvieron los mejores índices de ajuste. Esta operación se practicó con cada uno de los modelos de recursos personales por separado. En el Estudio 1 se analizaron en primer lugar, el modelo de Personalidad Resistente con sus dimensiones de Reto, Control e Implicación, y seguidamente el modelo de Autoevaluaciones Básicas con las variables positivas de Autoeficacia, Estabilidad Emocional y Locus de Control. En el Estudio 2 se repitió la misma secuencia que en el Estudio 1, solo que en esta ocasión se incluyó Autoestima en el modelo de Autoevaluaciones Básicas, y además se investigó el papel del modelo de Capital Psicológico en el Modelo JDR.

Estudio 1

El modelo JDR con PR como variable moderadora entre Demandas Laborales y *Burnout* y entre Demandas Laborales y *Engagement* mantuvo los niveles de ajuste del modelo JDR con efectos cruzados. Con el nuevo modelo se produjo, además, un incremento en la cantidad de varianza explicada de *Burnout* (del 89% al 93%), *Engagement* (del 43% al 50%) y Satisfacción Vital (del 21% al 22%). El modelo JDR con PR (ver figura 54) mostró un poder explicativo mayor que el modelo JDR que sólo consideraba las influencias ambientales en la explicación de *Burnout*, *Engagement* y Satisfacción Vital.

En el modelo JDR con PR se confirmaron los efectos indirectos que se encontraron en los análisis de mediación. PR demostró tener efectos indirectos en la relación entre Demandas Laborales y *Burnout*, así como también entre Demandas Laborales y *Engagement*. En ambos casos la mediación fue parcial, lo cual quiere decir que las excesivas Demandas Laborales de Estrés de Rol, fundamentalmente, y Rigidez Administrativa se mantuvieron como importantes predictores del *Burnout* ($\beta=,89$; $p<,001$), y en un segundo plano, como exigencias con capacidad para disminuir el nivel de *Engagement* entre los profesores ($\beta=,31$; $p<,05$).

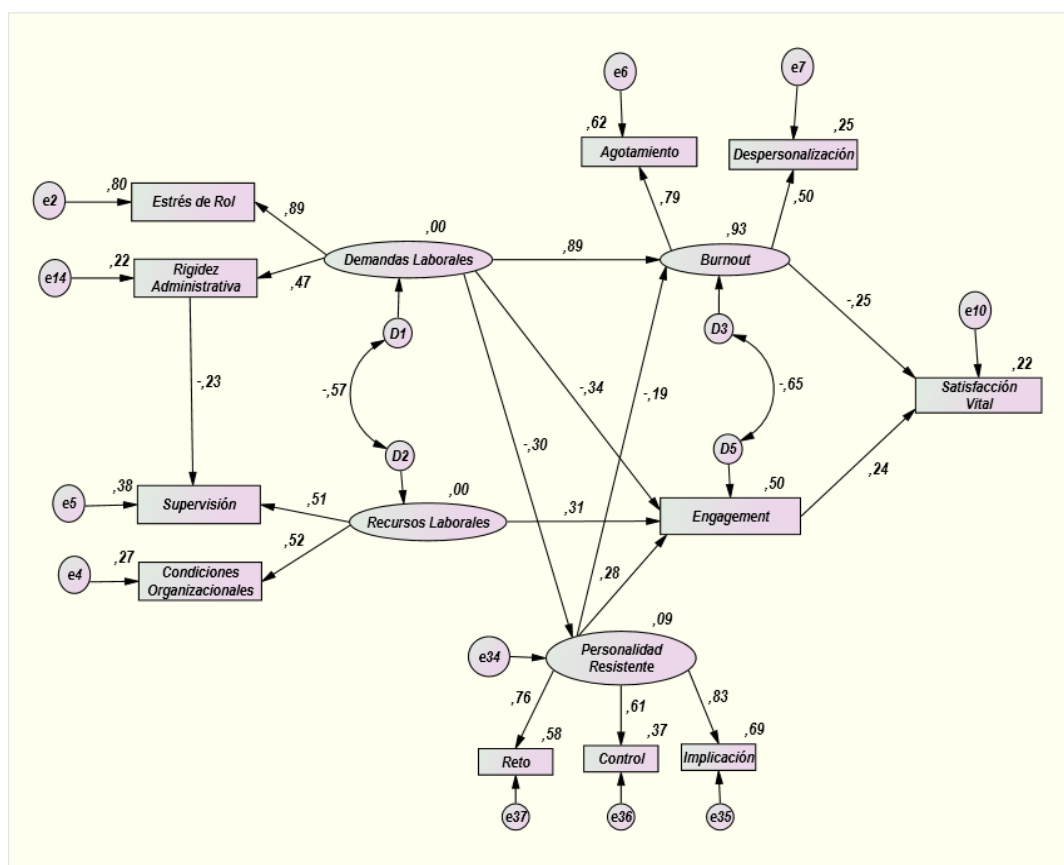
Tabla 90 Índices de ajuste de los modelos JDR con y sin PR (N = 174)

Modelo	χ^2	gl	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE	GFI
E1 Modelo de JDR con efectos cruzados	16,71	14	,04	,98	,99	60,71	,03	,00	,08	,64	,98
E1 Modelo de JDR y PR	42,97	35	,04	,98	,99	104,97	,04	,00	,07	,72	,96

Tabla 91 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR y PR como variable mediadora (Estudio 1)

			Coeficiente de Regresión Estandarizado	P
PR	<---	Demandas Laborales	-,30	**
<i>Burnout</i>	<---	Demandas Laborales	,89	***
<i>Engagement</i>	<---	Demandas Laborales	-,34	**
<i>Engagement</i>	<---	Recursos Laborales	,31	*
<i>Burnout</i>	<---	PR	-,19	*
<i>Engagement</i>	<---	PR	,28	***
Satisfacción Vital	<---	<i>Burnout</i>	-,25	*
Satisfacción Vital	<---	<i>Engagement</i>	,24	*
Supervisión	<---	Rigidez Administrativa	-,23	**

Figura 54 Modelo JDR y Personalidad Resistente como variable mediadora (Estudio 1)



En la introducción de Autoevaluaciones Básicas se siguió el mismo procedimiento que con PR. En este caso, la mediación que resultó significativa se produjo entre Demandas Laborales y *Engagement*. El modelo JDR con Autoevaluaciones Básicas obtuvo índices de ajuste inferiores al modelo JDR con efectos cruzados, aunque el nuevo modelo sigue teniendo un ajuste aceptable (CFI=,95 y RMSEA=,06; N<250) (Hair et al., 2010).

Como se observa en la figura 55, Autoevaluaciones Básicas ejerce una mediación parcial entre Demandas Laborales y *Engagement*. Con la introducción de esta variable positiva se incrementa la varianza explicada de *Engagement* del 43% al 50%.

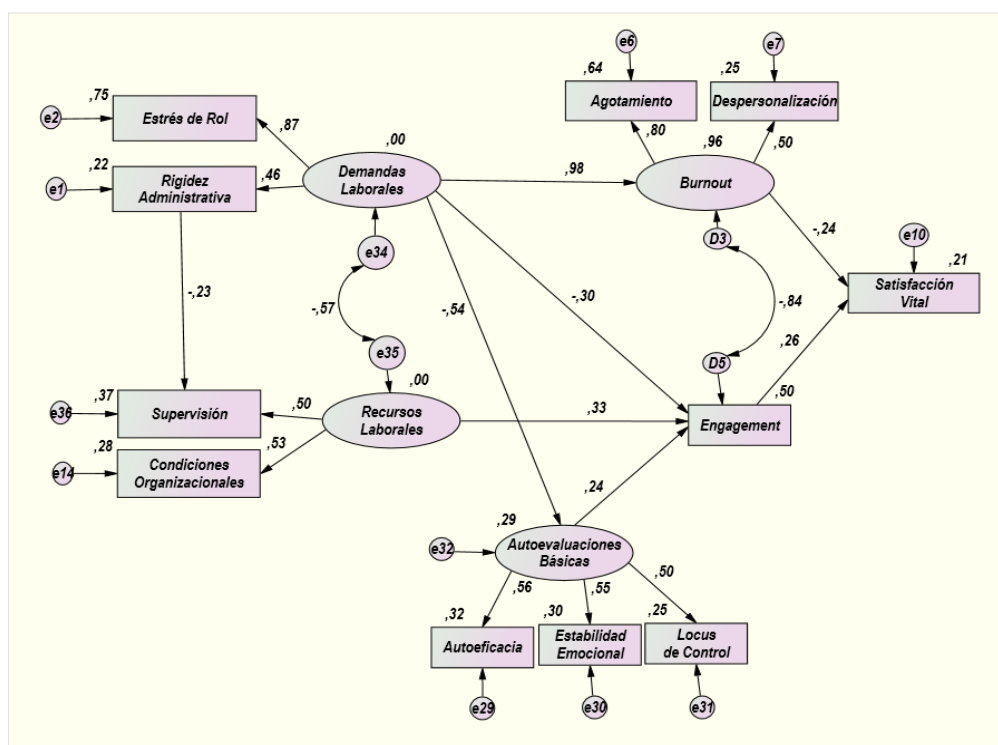
Tabla 92 Índices de ajuste de los modelos JDR con y sin AEB (N = 174)

Modelo	χ^2	gl	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE	GFI
E1 Modelo de JDR con efectos cruzados	16,71	14	,04	,98	,99	60,71	,03	,00	,08	,64	,98
E1 Modelo de JDR y PR	42,97	35	,04	,98	,99	104,97	,04	,00	,07	,72	,96
E1 Modelo JDR y AEB como mediador	60,46	36	,06	,92	,95	120,46	,06	,03	,09	,21	,94

Tabla 93 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR y AEB como variable mediadora

			Coefficiente de Regresión Estandarizado	P
Autoevaluaciones Básicas	<---	Demandas Laborales	-0,54	***
Burnout	<---	Demandas Laborales	0,98	***
Engagement	<---	Recursos Laborales	0,33	*
Engagement	<---	Demandas Laborales	-0,30	*
Engagement	<---	Autoevaluaciones Básicas	0,24	*
Satisfacción Vital	<---	Engagement	0,26	*
Satisfacción Vital	<---	Burnout	-0,24	*
Supervisión	<---	Rigidez Administrativa	-0,23	**

Figura 55 Modelo JDR y AEB como variable mediadora (Estudio 1)



En el Estudio 1, el modelo JDR con PR como mediador obtuvo los mejores índices de ajuste. Ambos modelos mediaron la relación entre Demandas Laborales y *Engagement* e incrementaron la varianza explicada de *Engagement* hasta un 50%. PR demostró además tener efectos indirectos pequeños pero estadísticamente significativos entre Demandas Laborales y *Burnout*.

Estudio 2

La introducción de PR en el modelo JDR con mejor ajuste del Estudio 2 (el modelo JDR con efectos cruzados), redujo los índices de ajuste del modelo hasta niveles marginalmente aceptables (SRMR= ,06; TLI=90; CFI=,93; RMSEA=,07) (Hoyle, 1995). Se incluyeron los parámetros que resultaron significativos en el análisis de mediación de PR entre aspectos puntuales del modelo JDR. En este estudio, a diferencia del Estudio 1, la relación entre Demandas Laborales→PR no tuvo ningún interés, cuando se introdujo el parámetro se obtuvo un coeficiente de regresión insignificante (β = ,02 n.s.). En concreto, resultaron significativas las mediaciones de PR entre Recursos Laborales y *Engagement*, y entre Recursos Laborales y *Burnout*.

La mediación de PR entre Recursos Laborales y *Engagement* fue total puesto que la relación entre Recursos Laborales y *Engagement* perdió significación estadística como resultado de la mediación. El porcentaje de varianza explicada de *Engagement* en el modelo JDR con PR aumentó del 24% al 41%. PR, también, tuvo efectos indirectos, pequeños pero significativos, en la relación entre Recursos Laborales y *Burnout*. La relación Recursos Laborales→*Burnout* pasó de un coeficiente de regresión significativo (β = -,42; $p < ,05$) a otro no significativo (β = -,26; n.s.). El aumento en la

cantidad de varianza explicada de Burnout del 85% al 91% en el modelo JDR con PR se atribuyó, puesto que el coeficiente de regresión PR→Burnout ($\beta = -.22$; $p < .01$) era negativo, a que los profesores que puntuaron bajo en PR obtuvieron mayores índices de *Burnout*. En este estudio se demostró que cuando los profesores presentaban bajos índices de PR, éstos eran más propensos a desarrollar Burnout, debido a las altas exigencias y el menor número de recursos laborales; y en el proceso opuesto, se observó que profesores que puntuaban alto en PR eran más propensos a aprovechar los recursos laborales disponibles y de esta manera eran capaces de mantener el compromiso e ilusión con su trabajo. En síntesis, PR parece tener un efecto protector frente al Burnout y un efecto amplificador de los Recursos Laborales frente al *Engagement*.

La introducción del parámetro entre PR y Satisfacción Vital resultó significativo ($\beta = .17$; $p < .05$), aunque éste sólo aumentó la cantidad de varianza explicada de Satisfacción Vital en un 2%, y la relación entre *Engagement*→Satisfacción Vital se mantuvo significativa ($\beta = .17$; $p < .05$), con lo cual se observa que si bien la relación entre PR y Satisfacción Vital es significativa ésta no es determinante.

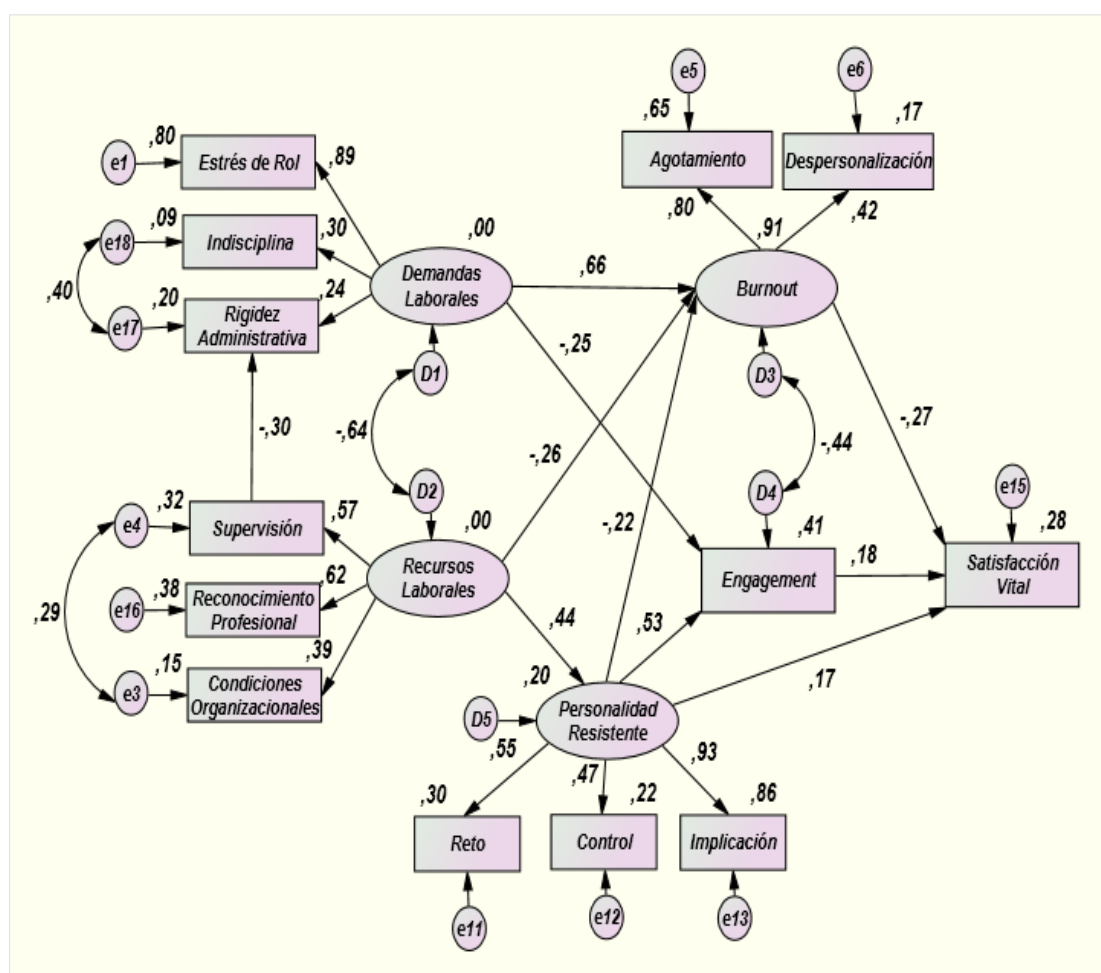
Tabla 94 Índices de ajuste de los modelos JDR con y sin PR (N = 244)

Modelo	χ^2	gl	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE	GFI
E2 Modelo de JDR con efectos cruzados	45,42	27	,05	,95	,97	101,42	,05	,02	,08	,40	,96
Modelo JDR y PR	109,88	53	,06	,90	,93	185,88	,07	,05	,08	,06	,94
E2 Modelo JDR y PR (sin control)	72,01	42	,05	,94	,96	144,01	,05	,03	,08	,35	,95
E2 Modelo JDR y PR (sin control, ni reto)	54,38	33	,05	,95	,97	120,38	,05	,02	,08	,43	,96

Tabla 95 Coeficientes de regresión del modelo JDR y PR como variable mediadora (Estudio 2)

			Coefficiente de Regresión Estandarizado	P
Personalidad Resistente	<---	Recursos Laborales	0,44	***
Burnout	<---	Demandas Laborales	0,66	**
Engagement	<---	Personalidad Resistente	0,53	***
Engagement	<---	Demandas Laborales	-0,25	**
Burnout	<---	Recursos Laborales	-0,26	n.s
Burnout	<---	Personalidad Resistente	-0,22	**
Satisfacción Vital	<---	Personalidad Resistente	0,17	*
Satisfacción Vital	<---	Burnout	-0,27	**
Satisfacción Vital	<---	Engagement	0,18	*
Rigidez Administrativa	<---	Supervisión	-0,30	***

Figura 56 Modelo JDR y PR como variable mediadora (Estudio 2)



Como se observa en la Tabla 96 el modelo JDR con PR presentó niveles inferiores de ajuste que el modelo JDR con efectos cruzados. Los índices de ajuste absoluto del modelo JDR con PR se mantienen dentro de los criterios aceptables (RMSEA= ,07;

LO90= ,05; HI90= ,08; PCLOSE=,06 Y SRMS= ,06) (Hu y Bentler, 1999); mientras que los de ajuste incremental estuvieron ligeramente por debajo de lo deseable (TLI= ,90; CFI= ,93). Sin embargo, el poder explicativo sobre las variables de *Engagement*, *Burnout* y Satisfacción Vital aumentó significativamente, especialmente en el caso de las dos primeras.

El modelo JDR con Autoevaluaciones Básicas presentó niveles de ajuste inferiores al modelo JDR con efectos cruzados. Sin embargo, demostró tener mayor poder explicativo sobre las variables de *Engagement* y Satisfacción Vital que el modelo JDR sin recursos personales. En este modelo las Autoevaluaciones Básicas mediaron parcialmente la relación entre Recursos Laborales y *Engagement*, llegando a explicar hasta un 30% de la varianza de *Engagement*, un 6% más que el modelo JDR sin recursos personales. Contrariamente a lo que se observó en el modelo JDR con Autoevaluaciones Básicas en el Estudio 1, en el Estudio 2 no hubo mediación entre Demandas Laborales y *Engagement*. La introducción de un parámetro entre Autoevaluaciones Básicas y Satisfacción Vital ($\beta=.26$; $p<.001$) produjo un incremento en el coeficiente de determinación (R^2) de Satisfacción Vital de ,26 a ,32 y una disminución de significación estadística de la relación *Engagement*→Satisfacción Vital ($\beta=.19$; $p<.05$), con lo cual se observa que la relación entre Autoevaluaciones Básicas y Satisfacción Vital en este modelo, si fue significativa y relevante. La Autoevaluación Básica que más información aportó al modelo fue Autoeficacia ($R^2=.61$), seguida de Autoestima ($R^2=.50$).

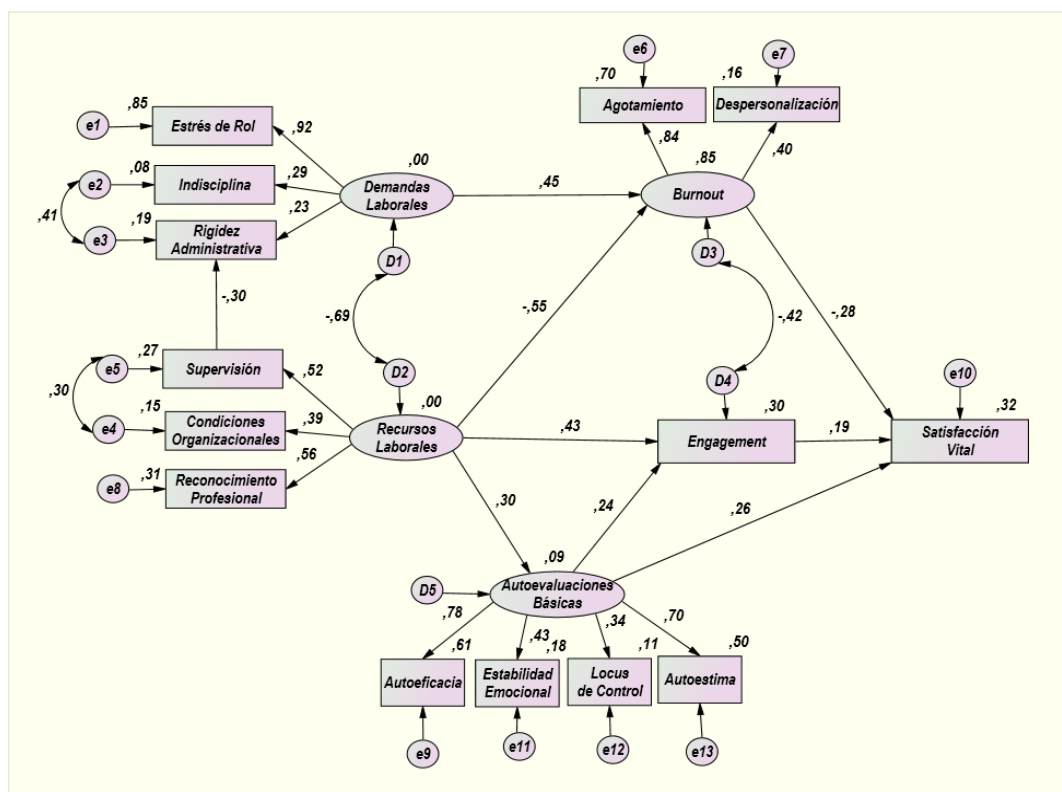
Tabla 96 Índices de ajuste de los modelos JDR con y sin AEB (N = 244)

Modelo	χ^2	gl	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE	GFI
E2 Modelo de JDR con efectos cruzados	45,42	27	,05	,95	,97	101,42	,05	,02	,08	,40	,96
Modelo JDR y PR	109,88	53	,06	,90	,93	185,88	,07	,05	,08	,06	,94
Modelo JDR y Autoevaluaciones Básicas	122,96	66	,06	,90	,93	200,96	,06	,04	,08	,16	,93

Tabla 97 Coeficientes de regresión del modelo JDR con AEB como variable mediadora (Estudio 2)

			Coeficiente de Regresión Estandarizado	P
Autoevaluaciones Básicas	<---	Recursos Laborales	0,30	**
Burnout	<---	Demandas Laborales	0,45	*
Engagement	<---	Recursos Laborales	0,43	***
Burnout	<---	Recursos Laborales	-0,55	**
Engagement	<---	Autoevaluaciones Básicas	0,24	***
Satisfacción Vital	<---	Burnout	-0,28	***
Satisfacción Vital	<---	Engagement	0,19	*
Satisfacción Vital	<---	Autoevaluaciones Básicas	0,26	***
Rigidez Administrativa	<---	Supervisión	-0,30	***

Figura 57 Estudio 2 Modelo JDR y AEB como variable mediadora (Estudio 2)



Como se mencionó anteriormente, los índices de ajuste del modelo JDR con AEB son inferiores al modelo JDR con efectos cruzados. A pesar de esa situación, el modelo aún se mantiene dentro de los criterios aceptables de ajuste, dado que se cumple el

criterio de la estrategia de doble índice de Hu y Bentler (SRMR=,06 y RMSEA=,06) (Hu y Bentler, 1999).

El modelo JDR con CP, al igual que los otros modelos JDR con recursos personales del Estudio 2, presentó niveles de ajuste inferiores al modelo JDR con efectos cruzados. La introducción de la variable CP al modelo aportó más información en la explicación de la varianza de *Engagement* y Satisfacción Vital. En concreto, CP demostró tener efectos indirectos en *Engagement* y presentó una mediación de tipo parcial en la relación Recursos Laborales→*Engagement*. Con CP se incrementó un 5% la varianza explicada de *Engagement*. Del mismo modo, cuando se estableció un parámetro adicional de CP a Satisfacción Vital ($\beta=,23$; $p>,01$), se incrementó el porcentaje de varianza explicada de Satisfacción Vital del 26% al 30%. No se produjo ninguna otra mediación significativa, aunque si se encontraron mediaciones de CP entre Demandas Laborales→*Burnout*, en los análisis de efectos indirectos de estas variables por separado.

En el modelo se explicó hasta un 20% de la varianza de CP. La variable más explicativa de CP fue Esperanza, seguida de PR, Autoeficacia y Optimismo. Se excluyó la dimensión de Implicación de PR, puesto que se encontraron problemas de colinealidad con las dimensiones de Esperanza.

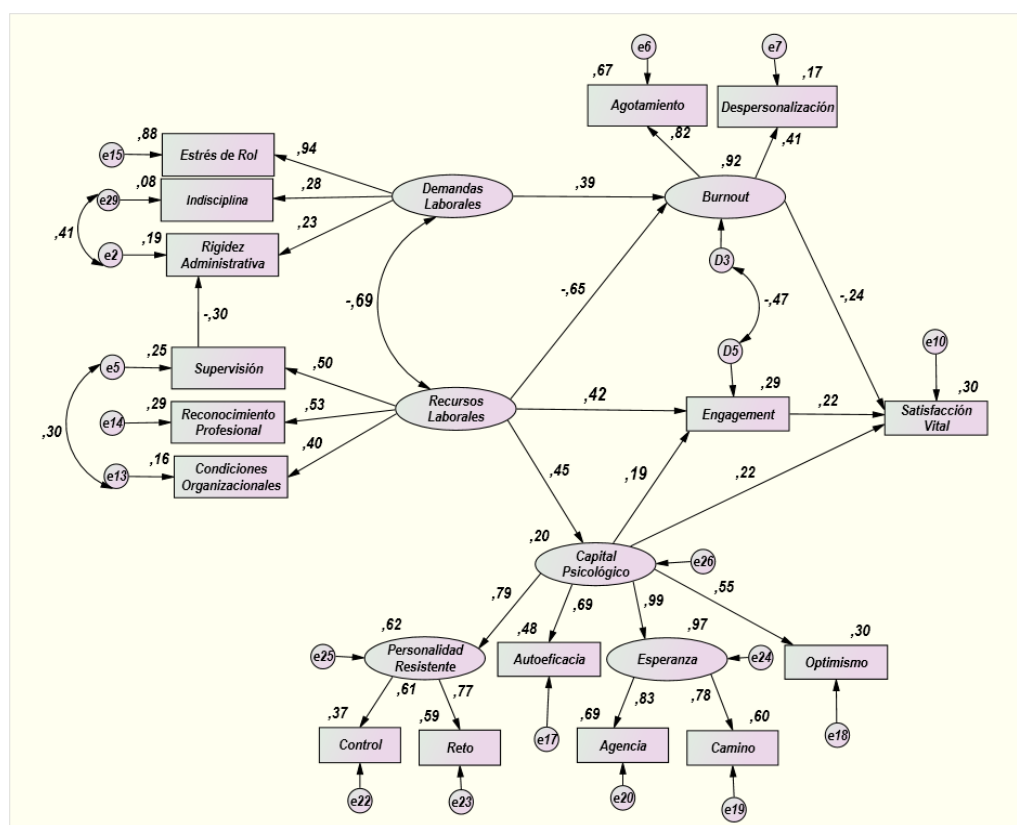
Tabla 98 Índices de ajuste de los modelos JDR con Recursos personales como moderadores y antecedentes (Estudio 2) (N = 244)

Modelo	χ^2	gl	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE	GFI
E2 Modelo de JDR con efectos cruzados	45,42	27	,05	,95	,97	101,42	,05	,02	,08	,40	,96
E2 Modelo JDR y PR como mediador	109,88	53	,06	,90	,93	185,88	,07	,05	,08	,06	,94
Modelo JDR y AEB como mediador	122,96	66	,06	,90	,93	200,96	,06	,04	,08	,16	,93
Modelo JDR y CP como mediador	170,93	91	,06	,91	,93	260,93	,06	,05	,07	,11	,92

Tabla 99 Coeficientes de regresión del modelo JDR con CP como variable mediadora

			Coefficiente de Regresión	P
Capital Psicológico	<---	Recursos Laborales	0,45	***
Burnout	<---	Demandas Laborales	0,39	*
Esperanza	<---	Capital Psicológico	0,99	***
Personalidad Resistente	<---	Capital Psicológico	0,79	***
Burnout	<---	Recursos Laborales	-0,65	**
Engagement	<---	Recursos Laborales	0,42	***
Engagement	<---	Capital Psicológico	0,19	**
Satisfacción Vital	<---	Burnout	-0,24	**
Rigidez Administrativa	<---	Supervisión	-0,3	***
Satisfacción Vital	<---	Engagement	0,22	**
Satisfacción Vital	<---	Capital Psicológico	0,22	**

Figura 58 Modelo JDR y CP como variable mediadora (Estudio 2)



Los niveles de ajuste del modelo JDR con CP son inferiores a los obtenidos en el modelo JDR con efectos cruzados. No obstante, el modelo JDR con CP cumple el

criterio de la estrategia de doble índice (SRMR=,06 y RMSEA=,06) (Hu y Bentler, 1999).

LOS RECURSOS PERSONALES COMO ANTECEDENTES EN EL MODELO DE DEMANDAS Y RECURSOS

Para analizar el papel de los recursos personales como antecedentes se cambió la dirección del parámetro entre recursos personales y recursos laborales.

Estudio 1

Se compararon los resultados y los niveles de ajuste de los modelos JDR con los recursos personales de PR y de Autoevaluaciones Básicas como antecedentes y como moderadores. En los dos casos se observó que los niveles de ajuste fueron mayores para los modelos con recursos personales como moderadores.

Tabla 100 Índices de ajuste de los modelos JDR con recursos personales como mediadores y como antecedentes (Estudio 1) (N = 174)

Modelo	χ^2	gl	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE	GFI
E1 Modelo de JDR con efectos cruzados	16,71	14	,04	,98	,99	60,71	,03	,00	,08	,64	,98
E1 Modelo de JDR y PR como mediador	42,97	35	,04	,98	,99	104,97	,04	,00	,07	,72	,96
E1 Modelo JDR y PR como antecedente	45,32	35	,05	,97	,98	107,32	,04	,00	,07	,64	,95
E1 Modelo JDR y AEB como mediador	60,46	36	,06	,92	,95	120,46	,06	,03	,09	,21	,94
E1 Modelo JDR y AEB como antecedente	64,87	37	,07	,91	,94	122,87	,07	,04	,09	,16	,94

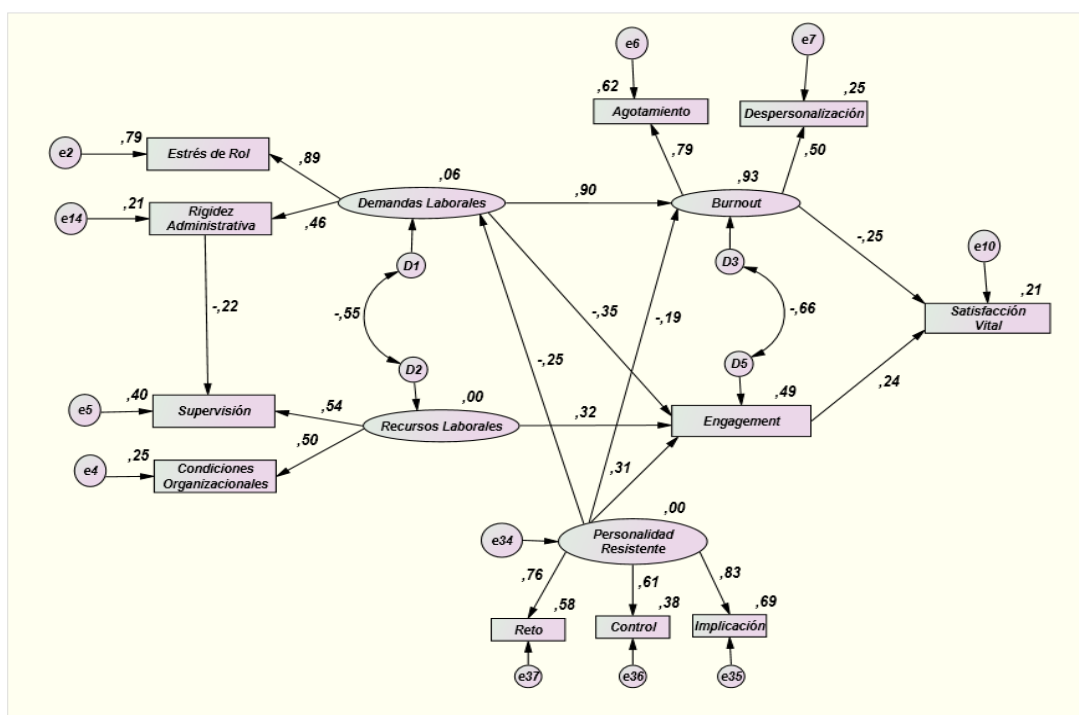
El modelo JDR con PR como antecedente, si bien presenta un buen ajuste, éste es menor que el modelo JDR con PR como mediador. De la misma manera, el poder

explicativo de PR como antecedente también es menor para *Engagement* y Satisfacción Vital. En consecuencia, se eligió el modelo JDR con PR como mediador por ser un modelo más explicativo y ajustado.

Tabla 101 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR y PR como antecedente (Estudio 1)

			Coefficiente de Regresión	Error Estándar	P
Demandas Laborales	<---	PR	-0,25	0,09	**
<i>Burnout</i>	<---	Demandas Laborales	0,90	0,11	***
Rigidez Administrativa	<---	Demandas Laborales	0,46	0,09	***
<i>Engagement</i>	<---	Demandas Laborales	-0,35	0,14	**
<i>Engagement</i>	<---	Recursos Laborales	0,32	0,30	*
<i>Burnout</i>	<---	PR	-0,19	0,08	*
<i>Engagement</i>	<---	PR	0,31	0,09	***
Satisfacción Vital	<---	<i>Burnout</i>	-0,25	0,15	*
Satisfacción Vital	<---	<i>Engagement</i>	0,24	0,11	*
Supervisión	<---	Rigidez Administrativa	-0,22	0,07	**

Figura 59 Modelo JDR y PR como antecedente (Estudio 1)

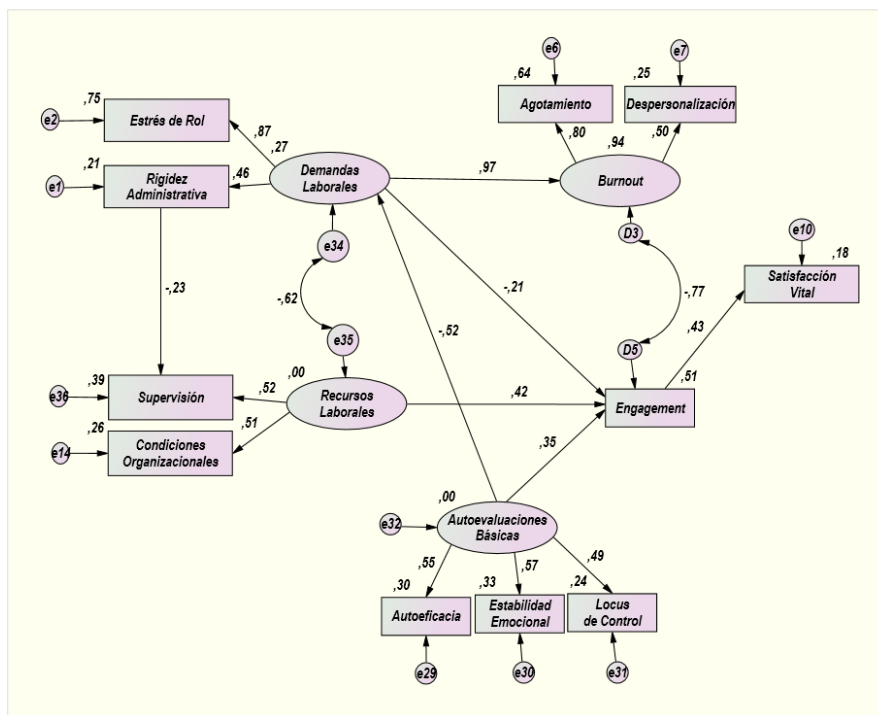


Como se mencionó anteriormente, el modelo JDR con Autoevaluaciones Básicas como antecedente presentó un ajuste menor al modelo JDR con Autoevaluaciones Básicas como mediador. Hubo que eliminar algunos parámetros para que las observaciones se ajustaran al modelo. Pese a estos cambios el nivel de ajuste no superó al modelo con Autoevaluaciones Básicas como variables moderadoras y se perdió capacidad explicativa sobre la variable Satisfacción Vital.

Tabla 102 Coeficientes de regresión y niveles de significación en el modelo JDR y AEB como variable antecedente (Estudio 1)

			Coefficiente de Regresión	Error Estándar	P
Demandas Laborales	←	Autoevaluaciones Básicas	-0,52	0,21	***
Burnout	←	Demandas Laborales	0,97	0,11	***
Engagement	←	Recursos Laborales	0,42	0,39	*
Engagement	←	Demandas Laborales	-0,21	0,23	n.s
Engagement	←	Autoevaluaciones Básicas	0,35	0,29	*
Satisfacción Vital	←	Engagement	0,43	0,07	***
Supervisión	←	Rigidez Administrativa	-0,23	0,07	**

Figura 60 Modelo JDR y AEB como variable antecedente (Estudio 1)



Estudio 2

En el Estudio 2, al igual que en el Estudio 1, se obtuvieron mejores índices de ajuste en los modelos JDR con recursos personales como moderadores que en los modelos JDR con recursos personales como antecedentes. Esta situación se repitió en los tres modelos de recursos personales que se presentaron en este estudio.

Tabla 103 Índices de ajuste de los modelos JDR con Recursos personales como moderadores y antecedentes (Estudio 2) (N = 244)

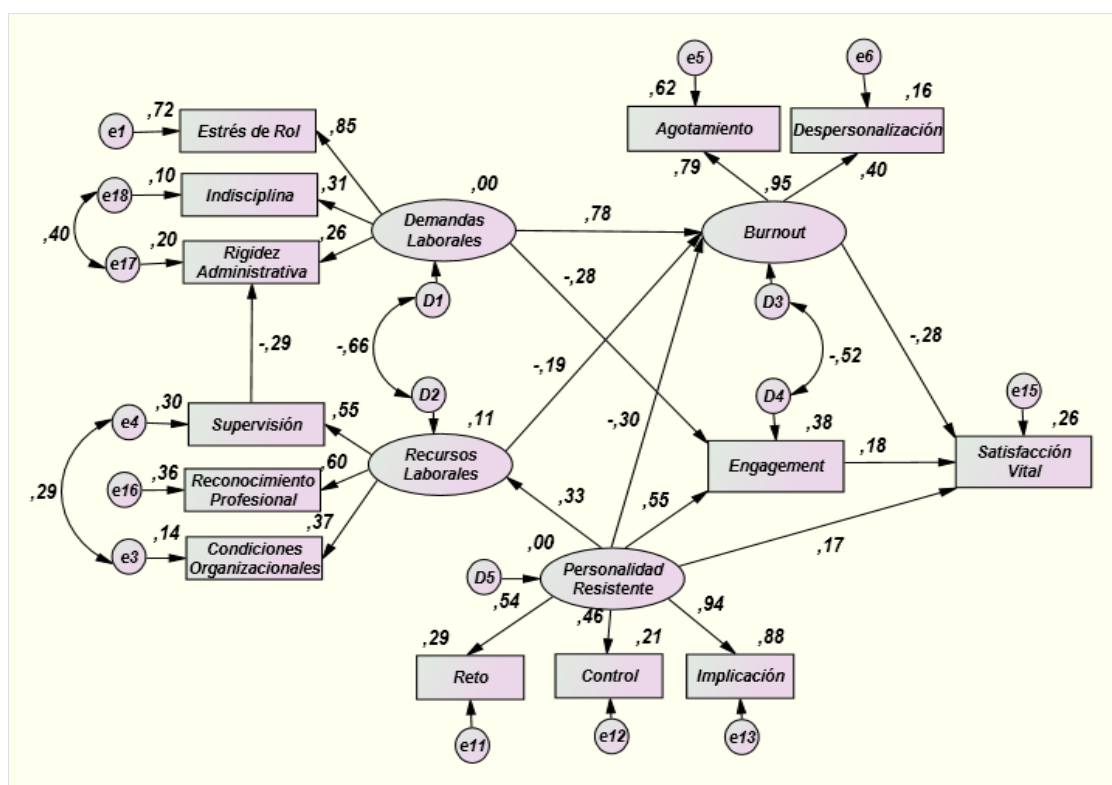
Modelo	χ^2	gl	SRMR	TLI	CFI	AIC	RMSEA	LO90	HI90	PCLOSE	GFI
E2 Modelo de JDR con efectos cruzados	45,42	27	,05	,95	,97	101,42	,05	,02	,08	,40	,96
E2 Modelo JDR y PR como mediador	109,88	53	,06	,90	,93	185,88	,07	,05	,08	,06	,94
E2 Modelo JDR y PR como antecedente	122,69	53	,08	,88	,92	198,69	,07	,06	,09	,01	,93
Modelo JDR y AEB como mediador	122,96	66	,06	,90	,93	200,96	,06	,04	,08	,16	,93
E2 Modelo JDR y AEB como antecedente	125,63	66	,07	,89	,92	203,63	,06	,04	,08	,13	,93
Modelo JDR y CP como mediador	170,93	91	,06	,91	,93	260,93	,06	,05	,07	,11	,92
E2 Modelo JDR y CP como antecedente	186,78	91	,08	,89	,92	276,78	,07	,05	,08	,03	,92

Cuando se introduce PR en el modelo JDR como antecedente se aumenta la cantidad de varianza explicada de Burnout de 91% a 95% y se disminuye la cantidad de varianza explicada de *Engagement* de 28% a 26%, y de Satisfacción Vital de 41% a 38%. Esto es, se mejora la explicación del proceso de deterioro de la salud y se empeora la explicación del proceso motivador. El *Burnout* se explica por las excesivas exigencias, en especial el Estrés de Rol, y en menor medida, por una baja PR. Los recursos laborales no tuvieron una relación significativa con el *Burnout*.

Tabla 104 Coeficientes de regresión y niveles de significación del modelo JDR y PR como variable antecedente (Estudio 2)

			Coefficiente de Regresión Estandarizado	P
Recursos Laborales	<---	Personalidad Resistente	0,33	**
<i>Burnout</i>	<---	Demandas Laborales	0,78	**
<i>Engagement</i>	<---	Personalidad Resistente	0,55	***
<i>Engagement</i>	<---	Demandas Laborales	-0,28	***
<i>Burnout</i>	<---	Recursos Laborales	-0,19	n.s
<i>Burnout</i>	<---	Personalidad Resistente	-0,30	**
Satisfacción Vital	<---	Personalidad Resistente	0,17	*
Satisfacción Vital	<---	<i>Burnout</i>	-0,28	***
Satisfacción Vital	<---	<i>Engagement</i>	0,18	*
Rigidez Administrativa	<---	Supervisión	-0,29	***

Figura 61 Modelo JDR y PR como variable antecedente (Estudio 2)



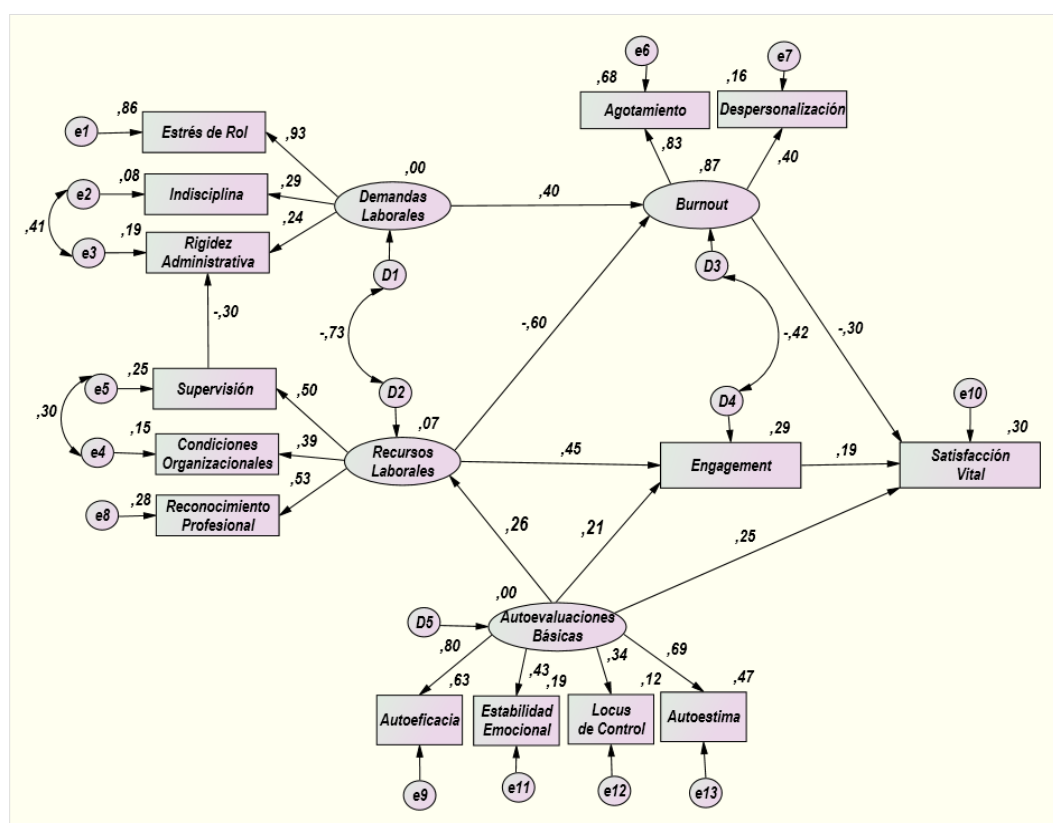
Como se anticipó anteriormente, el modelo JDR con Autoevaluaciones Básicas como antecedente presentó niveles menores de ajuste. En este caso, no se aportó

información adicional puesto que el nuevo modelo explicaba porcentajes menores de varianza para las variables de *Engagement* y Satisfacción Vital.

Tabla 105 Coeficientes de regresión del Modelo JDR y AEB como variable antecedente (Estudio 2)

			Coefficiente de Regresión Estandarizado	P
Recursos Laborales	<---	Autoevaluaciones Básicas	0,26	**
Burnout	<---	Demandas Laborales	0,40	*
Engagement	<---	Recursos Laborales	0,45	***
Burnout	<---	Recursos Laborales	-0,60	**
<i>Engagement</i>	<---	Autoevaluaciones Básicas	0,21	**
Satisfacción Vital	<---	Burnout	-0,30	***
Satisfacción Vital	<---	<i>Engagement</i>	0,19	*
Satisfacción Vital	<---	Autoevaluaciones Básicas	0,25	***
Rigidez Administrativa	<---	Supervisión	-0,30	***

Figura 62 Modelo JDR y AEB como variable antecedente (Estudio 2)



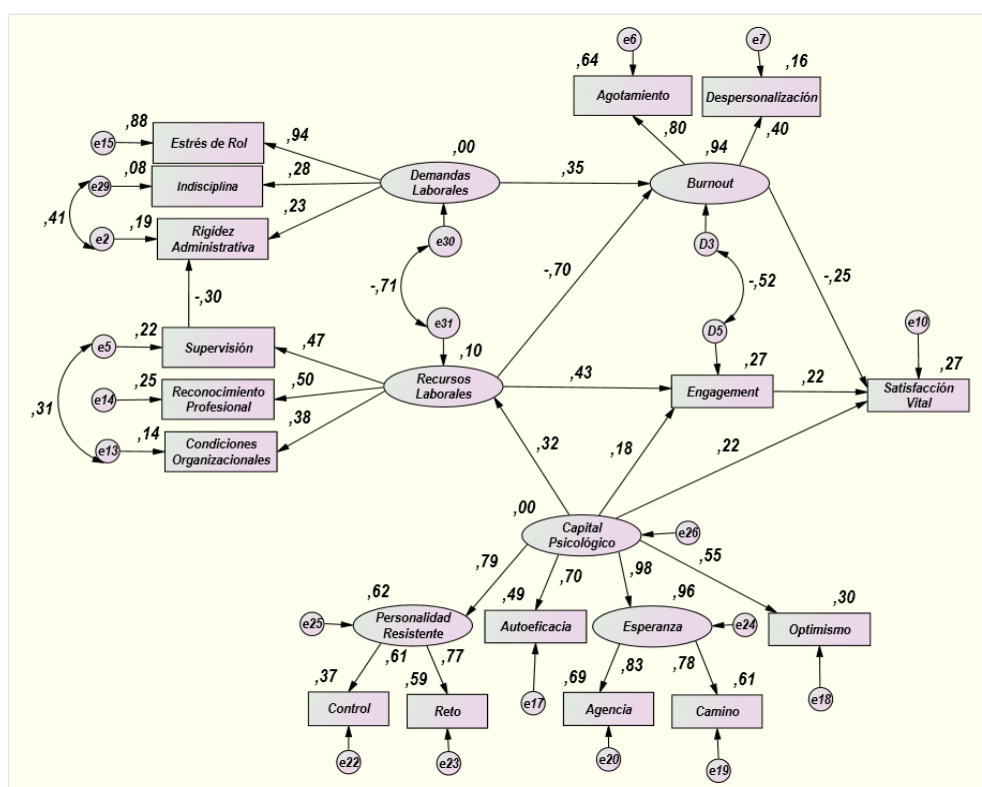
En el caso de CP como antecedente, al igual que con Autoevaluaciones Básicas, tampoco se encontraron cambios en la varianza explicada de *Burnout*, *Engagement* o

Satisfacción Vital debidos a las variables propias de CP como Autoeficacia, Esperanza y Optimismo.

Tabla 106 Coeficientes de regresión del modelo JDR y CP como variable antecedente (Estudio 2)

			Coefficiente de regresión	P
Recursos Laborales	<---	Capital Psicológico	0,32	**
Burnout	<---	Demandas Laborales	0,35	*
Burnout	<---	Recursos Laborales	-0,70	***
Engagement	<---	Recursos Laborales	0,43	***
Engagement	<---	Capital Psicológico	0,18	*
Satisfacción Vital	<---	Burnout	-0,25	**
Rigidez Administrativa	<---	Supervisión	-0,30	***
Satisfacción Vital	<---	Engagement	0,22	**
Satisfacción Vital	<---	Capital Psicológico	0,22	***

Figura 63 Modelo JDR y CP como variable antecedente (Estudio 2)



RESUMEN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Variables demográficas: género y nivel de enseñanza

En el Estudio 1, las variables demográficas de género y nivel de enseñanza no resultaron significativas en la explicación del *Engagement* o en las dimensiones de *Burnout* (Agotamiento y Despersonalización). En el Estudio 2, las variables demográficas adquirieron mayor significación estadística. Se encontró mayor nivel de Agotamiento ($\beta = .15, p < .01$) en profesores de secundaria y mayor nivel de *Engagement* ($\beta = .12, p < .05$) en profesores de primaria. Asimismo, se encontró que la Despersonalización fue más frecuente en mujeres que en hombres ($\beta = .16, p < .05$). En el Estudio 2 las variables de género y nivel de enseñanza explicaron hasta un 5% de la varianza de Agotamiento, y un 1% de la varianza de Despersonalización y de *Engagement*.

Papel moderador de los recursos personales.

Pese a que hubo un sinnúmero de posibilidades de interacciones entre demandas o recursos laborales, y recursos personales, sólo se produjo una interacción significativa en el Estudio 1, en concreto en *Engagement* entre Supervisión y Estabilidad Emocional. En el Estudio 2 se produjeron doce interacciones significativas, tres de ellas con PR, cinco con Autoevaluaciones Básicas y cuatro con CP.

En las interacciones en Agotamiento se dieron dos posibilidades: la primera, cuando aumentó el Estrés de Rol (demanda laboral); y la segunda, cuando aumentó la Supervisión (recurso laboral). Cuando aumentó el Estrés de Rol se observaron dos situaciones: el Agotamiento aumentó con mayor intensidad cuando los profesores puntuaron alto en Control o en Autoeficacia; y el Agotamiento aumentó, pero con menor intensidad, cuando los profesores puntuaron alto en Reto, Autoestima o

Neuroticismo. En cuanto a la segunda posibilidad, el Agotamiento disminuyó cuando aumentó la Supervisión pero sólo en el caso de profesores con alto Neuroticismo.

En las interacciones en Despersonalización se dieron dos casos. En el primero se observó que una alta Autoeficacia reducía el impacto del Estrés de Rol en Despersonalización, y en segundo lugar, el recurso Laboral, Supervisión, unido a una variable positiva como Agencia de la escala de Esperanza, reducía la Despersonalización.

Con las interacciones en *Engagement* se dieron situaciones más complejas. El aumento en la Supervisión incrementó el *Engagement*, pero sólo en el caso de profesores con baja Implicación, baja Autoeficacia o alto Neuroticismo. En el caso de profesores con alta Implicación o alta Autoestima, o bajo Neuroticismo, el aumento de la Supervisión disminuyó el *Engagement*. Por otro lado, como era de esperarse, el aumento del Estrés de Rol disminuyó el *Engagement*, y esta disminución afectó de igual manera a profesores con mayor y menor Neuroticismo.

Tabla 107 Interacciones entre demandas o recursos laborales y recursos personales en agotamiento y despersonalización

Interacciones entre	En Agotamiento	En Despersonalización	Efecto en el recurso o demanda laboral
Estrés de Rol y ... (recurso personal)	<i>Control (+)</i> <i>Autoeficacia (+)</i> <i>Neuroticismo (-)</i>		Mayor vulnerabilidad al Estrés de Rol*
	<i>Reto (+)</i> <i>Autoestima (+)</i>	<i>Autoeficacia (+)</i> <i>Agencia (+)</i>	Mayor protección frente al Estrés de Rol*
Supervisión y ... (recurso personal)	<i>Neuroticismo (+)</i>		Mayor beneficio de la Supervisión*

*En la dimensión en la que se produce la interacción

Tabla 108 Interacciones entre demandas o recursos laborales y recursos personales en *engagement*

Interacciones entre	En <i>Engagement</i>	Efecto frente al recurso laboral
Supervisión y ... (recurso personal)	<i>Implicación (-)</i> <i>Neuroticismo (+) E1 y E2</i> <i>Autoeficacia (-)</i>	Mayor beneficio de la Supervisión
	<i>Implicación (+) (reducción)</i> <i>Neuroticismo (-) (reducción)</i> <i>Autoeficacia (+) (se mantiene)</i>	Menor beneficio de la Supervisión

Modelo de Demandas y Recursos y efectos cruzados

Se cumplieron los supuestos del modelo. Las excesivas Demandas Laborales predijeron positiva y significativamente el *Burnout* y la mayor presencia de Recursos Laborales predijo positiva y significativamente mayores índices de *Engagement* en ambos estudios.

En los dos estudios se produjeron efectos cruzados entre Demandas y Recursos Laborales, y *Engagement* y *Burnout*. Si bien en todos los casos estos efectos estuvieron negativamente asociados, no todas estas relaciones fueron significativas. En el Estudio 1 sólo las Demandas Laborales estuvieron negativa y significativamente asociadas con *Engagement*; y en el Estudio 2, sólo los Recursos Laborales estuvieron negativa y significativamente asociadas con *Burnout*.

En el Modelo JDR del Estudio 1, las excesivas Demandas Laborales ($\beta = ,94$; $p < ,001$) fueron los únicos predictores de *Burnout* y explicaron hasta un 88% de la varianza de éste. Por otro lado, la menor cantidad de Demandas Laborales ($\beta = -,42$; $p < ,01$) y la disposición de Recursos Laborales ($\beta = ,32$; $p < ,05$) fueron los predictores de *Engagement*, juntos explicaron hasta un 43% de la varianza de ésta variable.

En el modelo JDR del Estudio 2, la falta de Recursos Laborales ($\beta = -.53$; $p < .05$) y las excesivas Demandas Laborales ($\beta = .47$; $p < .05$), explicaron hasta un 85% de la varianza de Burnout. En tanto que los Recursos Laborales ($\beta = .49$; $p < .001$) sólo consiguieron explicar un 24% de la varianza de *Engagement*.

Papel mediador o antecedente de los recursos personales

Los modelos JDR con los recursos personales como moderadores presentaron mayor ajuste y poder explicativo que los modelos JDR con recursos personales como antecedentes.

En el Estudio 1 las mediaciones se produjeron entre Demandas Laborales y *Engagement* (PR y AEB), y entre Demandas Laborales y *Burnout* (PR). En el Estudio 2 las mediaciones se produjeron entre Recursos Laborales y *Engagement* (PR, AEB y CP) y Recursos Laborales y *Burnout* (PR). En el Estudio 2 todos los modelos de recursos personales estuvieron asociados positiva y significativamente con Satisfacción Vital.

Modelo de Recursos Personales con mayor poder explicativo.

En el Estudio 1 el modelo JDR con PR como mediador fue el modelo que mostró la mayor capacidad explicativa sobre *Engagement* (7% de su varianza) y *Burnout* (5% de su varianza), y a su vez fue el modelo que presentó el mejor ajuste de todos los analizados (SRMR= ,04; TLI= ,98; CFI= ,99; RMSEA= ,04).

En el Estudio 2 el modelo JDR con PR como mediador también fue el modelo con la mayor capacidad explicativa sobre *Engagement* (17% de su varianza) y *Burnout* (6% de su varianza), aunque no fue el modelo con el mejor ajuste de este estudio (SRMR= ,06; TLI= ,90; CFI= ,93; RMSEA= ,07).

Como puede observarse en el Estudio 1 los recursos personales no estuvieron asociados con Satisfacción Vital, mientras que en el Estudio 2 todos los modelos de recursos personales estuvieron positiva y significativamente asociados con Satisfacción Vital. El modelo que mejor explicó Satisfacción Vital fue el modelo JDR con Autoevaluaciones Básicas como variable moderadora, con un 6% de explicación adicional de la varianza de Satisfacción Vital, seguido por el modelo JDR con CP como variable moderadora, con un 4% de explicación de la varianza.

DISCUSIÓN

PAPEL MODERADOR DE LOS RECURSOS PERSONALES

Las personas tienen formas diferentes de adaptarse a su medioambiente y estas diferencias individuales influyen en los procesos de motivación o de tensión en el trabajo. Más aún, los recursos personales determinan la forma en que las personas ven y comprenden su entorno, e influyen en su forma de reaccionar frente a él (Judge et al., 1997). La conceptualización sobre la naturaleza de la fuente de estrés es un importante determinante en el proceso de categorización de una situación como amenazante e incierta, o desafiante. El modelo de Demandas y Recursos parte de la base de que se hace una evaluación inicial de las demandas y recursos con los que se cuenta para enfrentarse a las demandas, y que la tensión en el trabajo se produciría cuando las demandas exceden a los recursos. La motivación surgiría cuando la persona considera que cuenta con los recursos laborales y personales necesarios para enfrentarse a esas demandas y que tales demandas bien valen el esfuerzo.

La hipótesis 2A se basa en el supuesto del modelo de Conservación de Recursos que sostiene que los sujetos con mayor reserva de recursos serían aquellos más dispuestos a aceptar o buscar oportunidades con el fin de obtener nuevas ganancias, aunque esta situación implique arriesgar recursos. En dicha hipótesis se plantea que los recursos personales moderan la influencia de los recursos laborales en *Engagement* (hipótesis 2A) de tal manera que los profesores con mayores recursos personales se beneficiarán más de los recursos laborales y se mantendrán más ilusionados con su trabajo.

Los resultados obtenidos en los Estudios 1 y 2 no confirmaron esta hipótesis. En el análisis del proceso motivador del Estudio 1 sólo se observó una moderación y ésta se dio en *Engagement* en relación al recurso laboral Apoyo de los Supervisores (Supervisión) y la autoevaluación Neuroticismo. Los profesores con mayor

Neuroticismo se beneficiaron más de la Supervisión, mostrando niveles más altos de *Engagement* cuando aumentó la Supervisión; en tanto que los profesores con menor Neuroticismo no mostraron cambios en su nivel de *Engagement* con el aumento de la Supervisión. En esta interacción, contraria a lo esperado, las personas que más se beneficiaron del recurso laboral Supervisión fueron aquellas que tenían más inestabilidad emocional (alto Neuroticismo).

En el análisis del proceso motivador del Estudio 2 se observaron más interacciones que van en la misma línea del resultado del Estudio 1. Los profesores que puntuaron más bajo en los recursos personales de Implicación o Autoeficacia se vieron más beneficiados por la Supervisión que sus colegas con puntuaciones más altas en los mismos, mostrando un aumento en sus niveles de *Engagement*. También se dio la misma situación con los profesores que puntuaron alto en Neuroticismo (similar a la interacción del Estudio 1). Como se observa en estas interacciones, contrarias a las predicciones de la hipótesis 2, los profesores con menores recursos personales (menor implicación, menor autoeficacia o mayor neuroticismo) fueron los más beneficiados por la Supervisión, lo cual se hizo manifiesto cuando se observó que el nivel de *engagement* en estos subgrupos mostraba un aumento mayor al de los profesores que puntuaron alto en estos recursos personales.

¿Qué explica esta situación? Probablemente, que hay diferencias individuales en la percepción de la Supervisión como recurso laboral, es posible que la Supervisión sea percibida como una pérdida de autonomía (pérdida de recursos) para los profesores que se autoevalúan como más eficaces, implicados o menos neuróticos. La Supervisión se vería desde dos perspectivas diferentes, los profesores más dependientes se beneficiarían de ella percibiéndola como un recurso y aumentando su nivel de *engagement*; en tanto que los profesores más independientes la vivirían como una pérdida de recursos (autonomía) lo cual repercutiría en una disminución de sus niveles de *engagement*. Parker y Sprigg (1999) encontraron que el control funciona

como recurso, pero fundamentalmente para las personas proactivas y no para las personas pasivas. Esta concepción del control explicaría porque la Supervisión sólo beneficia al grupo de profesores con una actitud menos proactiva.

Por otro lado y ahora centrando el análisis en el proceso de deterioro de la salud, se encontró un ejemplo del papel amortiguador de los recursos laborales en relación con el agotamiento. Entre las interacciones que demuestran el papel moderador de los recursos personales, se encontró una interacción entre Supervisión y Neuroticismo en Agotamiento. En este caso los beneficiarios fueron sólo los profesores con mayor Neuroticismo. La variable Supervisión disminuyó el efecto perjudicial del Neuroticismo en Agotamiento, pero únicamente para los que tenían mayor Neuroticismo. Se repitió el papel protector que ejerció la Supervisión en los profesores con mayor Neuroticismo del Estudio 1. Nuevamente, parece que la Supervisión no actúa como un recurso laboral para los profesores con mayor Estabilidad Emocional. Es posible que en este caso la pérdida de autonomía como consecuencia de una mayor Supervisión produzca más agotamiento en estos profesores.

Siguiendo con el análisis de moderación de los recursos personales en el proceso de deterioro de la salud, en el Estudio 2 se encontraron evidencias del papel protector que ejercen los recursos personales frente al *burnout* (hipótesis 2B). Concretamente se encontró en la relación entre Estrés de Rol y Agotamiento, y en la relación entre Estrés de Rol y Despersonalización. Los profesores con mayor Autoestima y, en menor medida los que tenían una mayor puntuación en Reto, fueron los más resistentes al efecto negativo del Estrés de Rol en Agotamiento. Asimismo los profesores con mayor Autoeficacia o mayor puntuación en Agencia (convicción de poder alcanzar los objetivos planteados) fueron los más resistentes al efecto negativo del Estrés de Rol en Despersonalización.

Un hallazgo, que no estaba pronosticado, pero que sigue la misma línea de los resultados anteriores, es que los recursos personales también pueden actuar como factores de vulnerabilidad bajo ciertas circunstancias. La vulnerabilidad se presentó entre una demanda obstaculizadora como el Estrés de Rol y la dimensión afectiva del *burnout* Agotamiento. En el Estudio 2, los profesores que puntuaron más alto en Control o en Autoeficacia, o en menor medida bajo en Neuroticismo, padecieron de un mayor Agotamiento cuando se incrementó el Estrés de Rol. ¿Qué explica estos resultados? Es probable que el Estrés de Rol sea percibido por los profesores con más Control o con más Autoeficacia como una amenaza a su dominio y maestría de las situaciones, enfrentándolos a una exigencia laboral sobre la cual tienen poco control, lo cual se ve reflejado en una mayor respuesta de ansiedad que a lo largo del tiempo produce un mayor agotamiento. El efecto negativo del control en situaciones de fracaso ya fue comentado por Moreno Jiménez et al. (1998). La dimensión de control también está presente en los profesores que puntúan alto en Autoeficacia, porque ellos también tienen la creencia de que pueden controlar el medioambiente de una manera efectiva. El enfrentamiento a una demanda que se basa en la falta de control puede hacer que el esfuerzo sostenido que estos profesores realizan desencadene en un agotamiento de sus energías lo cual explicaría la razón del incremento del agotamiento en este subgrupo.

En resumen, la hipótesis 2B sólo se comprobó parcialmente, dado que si bien los recursos personales de Autoestima y Reto, y Autoeficacia y Agencia ejercieron un papel protector frente a Agotamiento y Despersonalización, respectivamente; los recursos personales de Control y Autoeficacia actuaron como factores de vulnerabilidad en Agotamiento frente al Estrés de Rol.

SUPUESTOS DEL MODELO DE DEMANDAS Y RECURSOS

En todos los modelos de Demandas y Recursos del Estudio 1 y del Estudio 2 se cumplen las hipótesis 1 y 2 que corresponden a los supuestos de este modelo, las demandas laborales están asociadas positivamente con el *burnout* y los recursos laborales están asociados positivamente con el *engagement*. En otras palabras, en el proceso de deterioro de la salud se observa que las altas demandas laborales aumentan los niveles de tensión en el trabajo, lo cual a su vez va en detrimento de la satisfacción vital del profesor. Y por el contrario, en el proceso motivador se observa que los recursos laborales tienen un efecto positivo al aumentar el nivel de motivación (*engagement*) y compromiso del profesor con su labor docente, lo cual a su vez le produce una mayor satisfacción vital.

En el análisis de los efectos cruzados del modelo de Demandas y Recursos, se aprecia que si bien se cumplen los sentidos de las relaciones entre las variables demandas laborales y *engagement*, y entre recursos laborales y *burnout* pronosticados de la hipótesis 3, los dos procesos son diferentes en ambos estudios. En el Estudio 1, las excesivas demandas laborales, representadas por el estrés de rol y la rigidez administrativa, actúan disminuyendo los niveles de *engagement* en los profesores. Y en el Estudio 2, los recursos laborales, como el reconocimiento profesional, el apoyo de los supervisores y las condiciones organizacionales, disminuyen los niveles de tensión en el trabajo (*burnout*). En el Estudio 1 el exceso de demandas laborales está asociado con una disminución del *engagement* en los profesores; en tanto que en el Estudio 2 lo más notable es que los recursos laborales disminuyen los niveles de tensión (*burnout*) en el trabajo.

En el Estudio 1 sólo las excesivas demandas laborales permiten explicar hasta un 88% de la varianza del *burnout*, y los recursos laborales junto con el exceso de demandas permiten explicar hasta un 43% de la varianza del *engagement*. En el Estudio 2 las excesivas demandas laborales unidas a la falta de recursos laborales

explican hasta un 85% del *burnout*, y sólo los recursos laborales explican hasta un 24% del *engagement*.

¿Por qué esta diferencia en los efectos cruzados en ambos estudios? La teoría de Conservación de Recursos puede explicar esta diferencia. Según el primer corolario de esta teoría los individuos invierten recursos con la finalidad de limitar la pérdida de recursos, de proteger sus recursos o de ganar más recursos (Hobfoll y Shirom, 2000). No obstante, si las expectativas de tener éxito son bajas, los sujetos tenderán a evitar estas inversiones. Este es el caso del Estudio 1 en el cual las demandas laborales son excesivas. Los profesores no encontraron apoyo en los recursos laborales disponibles para disminuir los niveles de tensión (*burnout*), posiblemente porque sus expectativas de éxito eran bajas. En este punto la teoría Transaccional del Estrés puede ampliar esta explicación. Según esta teoría las demandas laborales pueden ser vistas como desafíos u obstáculos, cuando éstas representan obstáculos desencadenan emociones y cogniciones negativas que se traducen en estilos de afrontamiento pasivos y centrados en las emociones, tales estilos de afrontamiento se reflejan en una disminución del *engagement* (Crawford, LePine y Rich, 2010). En el Estudio 1 las demandas laborales corresponden a la descripción de demandas obstaculizadoras; más aún, como se aprecia en el modelo, estas demandas son excesivas, lo cual genera una gran tensión en el trabajo y va en detrimento del *engagement*. Por tanto, no sorprende que la introducción del parámetro entre demandas laborales y *engagement* en el modelo produzca una asociación negativa y estadísticamente significativa y que la otra relación entre recursos laborales y *burnout* no sea lo suficientemente sólida como para resultar significativa. Los recursos laborales no fueron suficientes como para disminuir la tensión en el trabajo, posiblemente porque un estilo de afrontamiento pasivo o centrado en la emoción haga un uso más restringido de estos recursos.

En el Estudio 2 se dio una situación diferente, las demandas laborales no alcanzaron umbrales tan altos como en el Estudio 1. Los recursos laborales actuaron protegiendo a los profesores de la tensión producida por el agotamiento de la energía. En este estudio se apreció una mayor movilización de recursos, lo cual puede ir asociado con un estilo de afrontamiento más activo (Crawford et al., 2010). Según la teoría de Conservación de Recursos las personas están dispuestas a invertir más recursos y a arriesgar más para conseguir más recursos o bien para proteger sus recursos (Hobfoll y Shirom, 2000). Los profesores de este estudio se mostraron más dispuestos a invertir sus recursos y en consecuencia aumentar sus niveles de *engagement*, lo cual a su vez repercutió en una disminución de los niveles de tensión (*burnout*) y en un aumento de la satisfacción vital.

Por otro lado, en ambos estudios se encuentran similitudes con respecto a la satisfacción vital. En el Estudio 1 las variables del modelo explican hasta un 21% de la satisfacción vital de los profesores, y en el Estudio 2, éstas llegan a explicar hasta un 26%. En los dos casos el *engagement* está positiva y significativamente asociado con la satisfacción con la vida, lo que quiere decir que los profesores más motivados y comprometidos con su labor docente también se sienten más satisfechos con su vida.

En los dos estudios la demanda laboral más asociada con el burnout de los profesores fue el estrés de rol, contrario a lo obtenido en otras investigaciones con profesores donde la principal demanda fue la indisciplina de los alumnos (Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006; Taris, Van Horn, Schaufeli y Schreuers, 2004; Leithwood, Menzies, Lantzi y Leithwood, 1999; Browsers y Tomic, 1999; Burke, Greenglass y Schwarzer, 1996). Sin embargo, estos resultados no sorprenden puesto que en los resultados del Informe Pisa 2009 en Perú la indisciplina no ocupa un lugar importante en el nivel de malestar de los profesores. En el Estudio 1 la indisciplina de los alumnos no resultó significativa y en el Estudio 2 el aporte de esta variable al modelo fue pequeño. El estrés de rol sería una demanda obstaculizadora según la aplicación que hicieron

Crawford et al., 2010 del modelo de Estrés y Coping (Lazarus y Folkman, 1984). El estrés de rol tuvo un doble efecto negativo por un lado estaba asociada positivamente con una mayor presión en el trabajo (*burnout*) y por otro lado estaba asociada negativamente con el *engagement*.

PAPEL MEDIADOR DE LOS MODELOS DE RECURSOS PERSONALES EN EL MODELO DE DEMANDAS Y RECURSOS

Hasta ahora se han analizado los recursos personales por separado en relación con el *burnout* o con el *engagement* y la satisfacción vital. Se ha apreciado que los rasgos de personalidad no siempre han actuado como agentes protectores frente a la adversidad, ni como agentes potenciadores de la motivación. Los modelos de recursos personales que se discutirán a continuación se basan todos en la idea de que el todo es más que la suma de sus partes; y por tanto, el valor del modelo que se analice estará dado por la presencia de todos los recursos que lo constituyen, no por un subconjunto de ellos, de una manera armónica e integradora.

El papel de los recursos personales en el modelo de Demandas y Recursos ha sido menos analizado. La hipótesis que se discutirá en este apartado se relaciona con la naturaleza de los modelos de recursos personales. En concreto si el papel que cumplen los modelos de recursos personales en el modelo de Demandas y Recursos laborales es el de mediador o antecedente. A continuación se discutirá el papel de cada uno de los modelos, empezando por el modelo de Personalidad Resistente, luego el modelo de Autoevaluaciones Básicas y terminando con el de Capital Psicológico en los Estudios 1 y 2.

Como se apreció en el punto anterior, en los dos Estudios se dieron dos patrones de respuesta claramente definidos. Esta diferencia también se mantuvo con la introducción de los modelos de recursos personales. En el Estudio 1 el rol de los

modelos de recursos personales estuvo más asociado con la resiliencia y en el Estudio 2 el rol de los modelos de recursos personales se asoció con una mayor movilización de recursos destinados, en líneas generales, a desarrollar un mayor *engagement* y, más aún, una mayor satisfacción vital.

MODELO DE PERSONALIDAD RESISTENTE

Como señala Maddi una persona tiene Personalidad Resistente si al mismo tiempo es capaz, (1) de ver la vida como un fenómeno cambiante que puede incitarlo al aprendizaje y al cambio (reto), (2) de pensar que puede influenciar en ese proceso de cambio y hacer que esos cambios sean experiencias significativas y plenas (control), y (3) de compartir ese esfuerzo y aprendizaje con otras personas e instituciones significativas en su vida brindándoles su apoyo (compromiso) (Maddi, 2013). Las tres dimensiones de Personalidad Resistente deben estar bien consolidadas para proporcionar la fuerza existencial y la motivación necesaria para realizar el arduo trabajo de convertir las situaciones adversas en oportunidades de crecimiento.

En el Estudio 1, Personalidad Resistente ejerció un papel protector frente a las excesivas demandas laborales. Los resultados de la investigación demostraron que los profesores con mayor Personalidad Resistente percibieron un menor peso de las Demandas Laborales y consiguieron mantenerse ilusionados con su trabajo (*engaged*). Los profesores con mayor Personalidad Resistente demostraron menor vulnerabilidad frente a una situación adversa que se manifestó a través de la presencia del Estrés de Rol y de la Rigidez Administrativa (demandas obstaculizadoras) en los colegios. Asimismo, la Personalidad Resistente también medió entre las demandas laborales y el *burnout*. Los profesores con mayor Personalidad Resistente percibieron menos presión de las demandas laborales y se desgastaron menos por el trabajo.

Entre todos los modelos analizados con PR en el Estudio 1, el modelo JDR con PR como mediador fue el que presentó el mejor ajuste y el que tuvo el mayor valor explicativo de todos los modelos analizados en el Estudio 1. En el Estudio 2, la introducción de PR en el modelo de Demandas y Recursos disminuyó los niveles de ajuste con respecto al modelo JDR con efectos cruzados, pero aumentó la cantidad de varianza explicada de *burnout*, *engagement* y satisfacción vital. Pese a ello los niveles de ajuste del modelo JDR con PR del Estudio 2 se encuentran dentro de lo aceptable (Hu y Bentler, 1999) y son similares a los obtenidos por Xanthopoulou et al. (2007).

En el Estudio 2 el modelo de Personalidad Resistente explicó el papel motivador que ejercieron los recursos laborales frente al *engagement* y el efecto amortiguador que ejercieron los recursos laborales frente al *burnout*. La Personalidad Resistente medió positiva y totalmente la relación entre los Recursos Laborales y el *engagement*. Los profesores con PR hicieron un mejor uso de sus Recursos Laborales, lo cual repercutió positivamente en sus niveles de motivación en el trabajo. La introducción de PR en el modelo aumentó un 17% la explicación del *engagement* y un 6% la varianza del *burnout*. A diferencia del Estudio 1, los profesores con PR no percibieron menos demandas laborales que sus otros colegas. En el Estudio 2 no hubo mediación de PR entre las demandas laborales y el *burnout*. El efecto protector de la PR frente al *burnout* se manifestó a través del aprovechamiento de los recursos laborales. Los profesores con PR se protegieron del *burnout* a través de un mejor aprovechamiento de sus recursos. En síntesis, los profesores con PR hicieron un uso más efectivo de los Recursos Laborales disponibles y de esta manera se protegieron del *burnout* y aumentaron significativamente sus niveles de *engagement*, lo que a su vez les produjo una mayor satisfacción vital.

La introducción de PR no aumentó significativamente la explicación de Satisfacción Vital en los dos estudios. Los profesores con PR no fueron necesariamente los más felices, PR hace más referencia al afrontamiento que se hace de la tensión en el

trabajo y especialmente en ambos estudios al mantenimiento de los niveles de *engagement* en el trabajo. En ambos casos el papel de PR ha sido mediador y no antecedente. La necesidad hace que los profesores hagan uso de sus recursos personales.

¿Por qué en el Estudio 1 se asocia PR a las Demandas Laborales y en el Estudio 2 a RL? En el Estudio 1, las Demandas Laborales son excesivas y la PR se manifiesta en la disminución del peso de esta tensión. En el Estudio 2 hay más equilibrio entre demandas y recursos laborales y los recursos personales actúan haciendo un mayor acopio de recursos laborales para enfrentar la tensión ocasionada por las demandas laborales.

MODELO DE AUTOEVALUACIONES BÁSICAS

El modelo de Autoevaluaciones Básicas hace alusión a aquellas valoraciones básicas que las personas hacen de manera subconsciente sobre sí mismas (valía personal, nivel de competencia, habilidades y capacidades), y que tienen influencia en las posteriores evaluaciones que éstas realizan sobre su propio comportamiento o desempeño, las demás personas y el mundo circundante. Como Judge et al. (1997) señalan la forma en que las personas se ven a sí mismas afecta a la manera en que éstas se relacionan con el trabajo e incluso a la manera en que éstas viven su vida.

En el Estudio 1 se incluyó el modelo de Autoevaluaciones Básicas con los rasgos de autoeficacia, locus de control y neuroticismo. Los profesores con más Autoevaluaciones Básicas (más autoeficacia, menos neuroticismo y locus de control interno) percibieron un menor peso de las demandas laborales y esta percepción afectó positivamente su nivel de *engagement*. Las Autoevaluaciones Básicas cumplieron un rol protector frente a una situación adversa producida por las excesivas demandas laborales obstaculizadoras como el estrés de rol y la rigidez administrativa.

Las Autoevaluaciones Básicas, sin embargo, no mediaron en la relación entre las demandas laborales y el *burnout*.

En el Estudio 2, los Recursos Laborales tuvieron un efecto positivo en los profesores con más Autoevaluaciones Básicas positivas y éstos a su vez mostraron un mayor nivel de *Engagement* y de Satisfacción Vital. En otras palabras, los profesores con más Autoevaluaciones Básicas positivas aprovecharon mejor sus recursos laborales y se motivaron más en su trabajo, así como también se mostraron más satisfechos con su vida. La introducción del modelo de Autoevaluaciones Básicas positivas produjo un incremento del 6% en *engagement* y del 6% en Satisfacción Vital. Las Autoevaluaciones Básicas no mediaron en la relación con el *burnout*, pero sí mediaron parcialmente entre los Recursos Laborales y *engagement*.

El modelo de Autoevaluaciones Básicas del Estudio 2 presentó un mejor ajuste absoluto (el grado en que el modelo se ajusta a los datos), pero no un mejor ajuste comparativo (el grado en que el modelo establecido es superior al obtenido con el ajuste de un modelo de línea base) que el modelo JDR con Personalidad Resistente del Estudio 2 y que el modelo JDR con productos cruzados. Sin embargo, sólo se explicó un 9% de la varianza de Autoevaluaciones Básicas.

Tanto en el Estudio 1 como en el Estudio 2 las Autoevaluaciones Básicas estuvieron asociadas al *engagement*. En el Estudio 1, en el que hubo un mayor peso de las Demandas Laborales, las AEB se dirigieron a disminuir el efecto negativo de las Demandas Laborales en el *Engagement* y en el Estudio 2 en el que hubo un mayor equilibrio entre Demandas Laborales y Recursos Laborales, las AEB mediaron en una proporción pequeña pero significativa entre los Recursos Laborales y el *engagement*, además en este caso estuvieron asociadas con Satisfacción Vital, es decir que potenciaron el efecto de los Recursos Laborales y tuvieron un efecto positivo en la

percepción subjetiva sobre el bienestar del profesor (6% mayor que en el modelo sin recursos personales).

MODELO DE CAPITAL PSICOLÓGICO

El modelo de Capital Psicológico medió en la relación entre los recursos laborales y el *engagement*. Dicho de otro modo, los profesores con mayor Capital Psicológico se vieron más beneficiados por los recursos laborales, lo cual a su vez aumentó sus niveles de *engagement* y de satisfacción vital. Estos profesores percibieron más recursos laborales, lo cual se reflejó en una mayor motivación en el trabajo y también en una mayor satisfacción vital. Capital Psicológico cumplió un rol mediador entre los Recursos Laborales y el *engagement*.

Los modelos JDR con Capital Psicológico, y JDR con Autoevaluaciones Básicas tuvieron comportamientos similares. Las Autoevaluaciones Básicas estuvieron más asociadas con Satisfacción Vital y Capital Psicológico estuvo más asociados con Recursos Laborales. Los profesores con mayor Capital Psicológico percibieron más recursos laborales y los profesores con mayores Autoevaluaciones Básicas positivas se mostraron más satisfechos con sus vidas.

ASPECTOS COMUNES ENTRE LOS MODELOS DE RECURSOS PERSONALES

En todos los modelos JDR con recursos personales se observó una asociación positiva y significativa entre los modelos de recursos personales y el *engagement*. Las relaciones más estrechas se encontraron en Personalidad Resistente, seguidas por Autoevaluaciones Básicas y luego por Capital Psicológico. Los profesores con más recursos personales estuvieron más motivados (*engaged*) y comprometidos con su labor docente.

En los Estudios 1 y 2 se dieron dos tipos de respuesta. Cuando los colegios tuvieron excesivas demandas laborales, los profesores con mayores recursos personales

percibieron una menor carga de las demandas laborales como el Estrés de Rol y la Rigidez Administrativa, lo cual les permitió mantenerse motivados y comprometidos (*engaged*) con su trabajo. Cuando las demandas laborales y los recursos laborales estuvieron más equilibrados, los profesores con mayores recursos personales percibieron más recursos, lo que les ayudó a mantenerse más motivados y comprometidos (*engaged*) con su trabajo, y más aún, más satisfechos con su vida.

DIFERENCIAS ENTRE MODELOS DE RECURSOS PERSONALES

Entre las diferencias entre modelos de recursos personales en el Estudio 1 se apreció que la Personalidad Resistente además de mediar en la relación entre demandas laborales y *engagement*, también medió entre las demandas laborales y el *burnout*, es decir, la Personalidad Resistente ejerció un rol protector frente al *burnout*. Otra diferencia entre modelos fue que los profesores con mayores Autoevaluaciones Básicas positivas percibieron menos demandas laborales que los profesores con Personalidad Resistente. En el Estudio 1 se explicó una mayor cantidad de varianza de Autoevaluaciones Básicas (29%) que de Personalidad Resistente (9%).

En el Estudio 2, a diferencia de los modelos de Autoevaluaciones Básicas y Capital Psicológico, Personalidad Resistente ejerció un papel protector frente al *burnout*. En este caso la mediación se produjo entre los recursos laborales y el *burnout*. Estos resultados confirman a Personalidad Resistente como un recurso personal asociado con la resiliencia y presente en momentos adversos, reduciendo el impacto de los efectos perjudiciales de las demandas laborales en el desarrollo del *burnout* (Estudio 1) o potenciando el efecto protector de los recursos laborales en la disminución de los niveles de tensión en el trabajo (*burnout*).

Todos los modelos de recursos personales investigados en el Estudio 2 mediaron en la relación entre los recursos laborales y el *engagement*. En el caso de Personalidad

Resistente la mediación fue total. Personalidad Resistente explicó un 17% más de varianza de *Engagement*, frente a Autoevaluaciones Básicas y Capital Psicológico que explicaron un 6% y 5% más de varianza respectivamente. ¿Por qué? Los profesores con Personalidad Resistente se apoyaron más en recursos laborales como el reconocimiento profesional y el apoyo de los supervisores para motivarse y protegerse del *burnout*. Si bien Implicación y *Engagement* son conceptos diferentes (y prueba de ello es que en el AFE aparecen como dimensiones separadas), el concepto de implicación aplicado al ambiente laboral se aproxima a la dimensión dedicación de *engagement*, que en este caso se ha evaluado como un concepto unitario

Los modelos de Autoevaluaciones Básicas y Capital Psicológico cumplieron roles parecidos en el modelo JDR del Estudio 2. Los profesores con mayor Capital Psicológico percibieron una mayor cantidad de recursos laborales que los profesores con Autoevaluaciones Básicas positivas. Por otra parte, los profesores con más Autoevaluaciones Básicas positivas destacaron por un mayor *engagement*. Los modelos de Capital Psicológico y Autoevaluaciones Básicas estuvieron más asociados con una mayor satisfacción vital, mientras que el modelo de Personalidad Resistente estuvo más asociado con *engagement*. Autoevaluaciones Básicas explicó la mayor cantidad de varianza de Satisfacción Vital (32%), seguido por Capital Psicológico (30%) y Personalidad Resistente (28%).

CONCLUSIONES

Los recursos personales moderaron las relaciones entre demandas y recursos laborales en la explicación de agotamiento, despersonalización y *engagement*. Sin embargo, estas moderaciones no siguieron en todos los casos la dirección esperada, en el sentido de que los rasgos más positivos no necesariamente estuvieron

relacionados con una mayor motivación (*engagement*) o con una menor tensión en el trabajo (*burnout*).

Los supuestos del modelo JDR se cumplieron en las muestras de profesores de los colegios privados de Perú. Los efectos cruzados, si bien siguieron los sentidos esperados, presentaron comportamientos diferentes en los Estudios 1 y 2. En el Estudio 1 las excesivas demandas laborales se asociaron con una menor motivación en el trabajo; en tanto que, en el Estudio 2 los recursos laborales consiguieron contrarrestar la tensión en el trabajo.

Los modelos de recursos personales tuvieron un papel mediador en el modelo JDR. En el Estudio 1, los profesores que se enfrentaron a una gran cantidad de demandas laborales y se mantuvieron motivados en su trabajo lo hicieron movilizando una mayor cantidad de recursos personales contenidos en los modelos de Personalidad Resistente o de Autoevaluaciones Básicas. En el Estudio 2, los profesores a los que se les facilitaron recursos laborales que tuvieron una repercusión positiva en la ilusión por el trabajo mostraron una mayor activación de recursos personales incluidos en los modelos de Personalidad Resistente, Autoevaluaciones Básicas o Capital Psicológico.

Los modelos de recursos personales demostraron que los rasgos considerados en sus conceptualizaciones tenían un efecto positivo mayor al de los rasgos considerados individualmente. El modelo de Personalidad Resistente estuvo relacionado con la resiliencia en ambos estudios, y ejerció un rol potenciador de la motivación en el trabajo cuando las demandas laborales no fueron excesivas. El modelo de Autoevaluaciones Básicas estuvo relacionado con la resiliencia sólo en el Estudio 1, en el Estudio 2 ejerció un rol mediador parcial entre RL y *engagement* y estuvo significativamente asociado con la satisfacción vital. El modelo de Capital Psicológico, que sólo se consideró en el Estudio 2, tuvo un comportamiento similar al de Autoevaluaciones Básicas.

LIMITACIONES

El presente estudio presenta una serie de limitaciones. La primera limitación está relacionada con la naturaleza transversal de la investigación. Este diseño de investigación no permite hacer inferencias causales. Las técnicas estadísticas utilizadas como los modelos de ecuaciones estructurales o los análisis de mediación permiten obtener supuestos causales y no conclusiones causales validadas. Se requieren estudios longitudinales para comprobar las relaciones de causalidad.

La siguiente limitación está relacionada con el género de los participantes. Si bien es cierto que la muestra refleja en cierto modo la realidad de la población docente peruana, donde hay una mayoría de profesoras, no puede dejar de mencionarse que las mujeres en la investigación representan alrededor de dos tercios de la muestra total de profesores.

La obtención de información únicamente a través de autoinformes representa otra limitación puesto que las respuestas pueden estar sesgadas subjetivamente. Se ha analizado el factor común latente del modelo de Capital Psicológico para demostrar de alguna manera que los resultados no se ven alterados significativamente por el sesgo del método común.

Asimismo, los coeficientes de fiabilidad de las escalas de Neuroticismo y de Optimismo del Estudio 2 son bajos ($\alpha=.67$ y $\alpha=.63$ respectivamente) lo cual es especialmente perjudicial en los análisis de moderación. La variable Optimismo no dio interacciones significativas con lo cual no se prestó a conclusiones problemáticas; sin embargo, la variable Neuroticismo sí dio interacciones significativas lo cual hace necesario tomar estos resultados con cautela. No obstante, una de las interacciones de la variable Neuroticismo se produjo en ambos estudios.

Las diferencias encontradas entre los Estudios 1 y 2 ponen de manifiesto la necesidad de complementar los estudios cuantitativos con investigaciones cualitativas que permitan comprender con mayor detalle las situaciones por las que atraviesan las organizaciones.

Finalmente, este es un estudio preliminar en el que se eligen temas relacionados con la Psicología de la Salud Ocupacional Positiva en América Latina, aún no existen muchas publicaciones con las cuáles se puedan comparar o complementar los resultados.

IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Los resultados de la investigación resaltan la importancia de que las organizaciones eviten abrumar al personal con excesivas exigencias laborales, particularmente aquellas asociadas con demandas obstaculizadoras como el estrés de rol. En un ambiente laboral muy cargado de demandas laborales, los recursos laborales no consiguen disminuir el impacto de las exigencias en el agotamiento y, en grado extremo, en el *burnout* del personal. Los recursos personales asociados con la resiliencia como Personalidad Resistente, ayudan a sobrellevar esta carga y a mantener el nivel de *engagement* en el trabajo. Los recursos personales como Autoevaluaciones Básicas permiten mantener la ilusión por el trabajo a través de una menor percepción del nivel de exigencias. En ambientes laborales con excesivas exigencias, la movilización de recursos personales es limitada.

Asimismo, los resultados obtenidos demuestran que un mayor equilibrio entre el nivel de exigencias y la oferta de recursos laborales va acompañado de una mayor movilización de recursos personales. Tales recursos personales están destinados a hacer un mejor aprovechamiento de los recursos laborales y a desarrollar y mantener una mayor ilusión por el trabajo, lo cual a su vez redundará en una mayor satisfacción vital.

Existen diferencias individuales en la percepción de los recursos laborales. No todos se benefician igual con los mismos recursos, así por ejemplo los profesores con mayor neuroticismo se motivaron más con la supervisión que sus colegas con menor neuroticismo. Del mismo modo, los profesores con mayor autoeficacia se motivaron menos con mayor supervisión que los profesores menos autoeficaces.

REFERENCIAS

- Aiken, L.S., y West, S.G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park: Sage.
- Álvarez-Flores, D. (2007). Satisfacción y fuentes de presión laboral en docentes universitarios de Lima metropolitana. *Persona (Lima)* 10, 49-97.
- Avey, J.B., Wernsing, T.S., y Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44, 48-70.
- Bacharach, S.B., Bamberger, P., y Mitchell, S. (1990). Work design, role conflict, and role ambiguity: the case of elementary and secondary schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(4), 415-432.
- Bagozzi, R., y Yi, Y. (1988). On the Evaluation of Structural Equation Models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16 (Spring), 74-94.
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2008). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309-328.
- Bakker, A.B., Hakanen, J.J., Demerouti, E., y Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work I particularly when demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274-284.
- Bakker, A.B., van Emmerik, H., y Euwema, M.C. (2006). Crossover of burnout and engagement in work teams. *Work & Occupations*, 33, 464-489.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., y Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 170-180.
- Barahona-Rojas, C.A., Zegers, B., y Förster, C. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista Médica de Chile* 137,791-800.
- Baron, R. M., y Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical

- considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barret, P. (2007). Structural Equation Modelling: Adjudging Model Fit. *Personality and Individual Differences*, 42 (5), 815-824.
- Bartone, P.T. (1999) Hardiness Protects Against War-Related Stress in Army Reserve Forces. *Consulting Psychology Journal*, 51, 72–82.
- Baumeister, R.F., Bratslansky, E., Finkenauer, C., y Vohs, K.D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5, 23–370.
- Beer, J. y Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression, and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336.
- Belkic, K., Landbergis, P., Schnall, P., y Bakker, D. (2004). Is job strain a major source of cardiovascular disease risk? *Scandinavian Journal of Work Environment Health*, 30(2), 85-128.
- Benevides, A.M., Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y González, J.L. (2002). La evaluación específica del síndrome de burnout en psicólogos: el «inventario de burnout de psicólogos». *Clínica y salud*, 13(3), 257-283.
- Betoret, F.B. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45- 68.
- Bonanno, G. (2004). Loss, trauma and human resilience: How we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events. *American Psychologist*, 51, 72-82.
- Bosma, H., Peter, R., Siegrist, J. y Marmot, M. (1998). Two alternative job stress models and risk of coronary heart disease. *Job Stress and Coronary Heart Disease*, 88 (1), 68-74.
- Boyd, S. (2006). *Core-self evaluations as a moderator of the job stress-burnout relationship*. (Disertación Doctoral). Disponible en Proquest Dissertations and Theses database. AAT 3205057.
- Brewer, E., y Shapard, L. (2004). Employee burnout: A meta-analysis of the relationship between age or years of experience. *Human Resource Development Review*, 3(2), 102-123.

- Brouwers, A. y Welko T. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14(2), 7-26.
- Burke, R.J. Greenglass, E.R., y Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time. Effects of work stress, social support and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9(3), 261-175.
- Burke, R.J., y Greenglass, E.R. (1995). Job stressors, type A behaviour, coping responses and psychological burnout among teachers. *International Journal of Stress Management* 2(1), 45-57.
- Burke, M.J., Brief, A.P., y George, J.M. (1993). The role of negative affectivity in understanding relations between self-reports of stressors and strains: a comment on the applied psychology literature. *Journal of Applied Psychology*, 78, 402-412.
- Byrne, B.M. (1994). Testing for the factorial validity, replication and invariance of a measuring instrument: A paradigmatic application based on the Maslach Burnout Inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 29, 289-311.
- Cabañero, M. J., Richart, M., Cabrero, J., Orts, M.I., Reig, A., y Tosal B. (2004). Fiabilidad y validez de la escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16(3), 448-455.
- Carlotto, M.S. (2011). Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 27(4), 403-410.
- Carlotto, M.S., y Palazzo, L.S. (2006). Síndrome de burnout e fatores asociados: um estudo epidemiológico com profesores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026.
- Carmines, E.G., y Zeller, R.A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Cavanaugh, M.A., Boswell, W.R., Roehling, M.V., y Boudreau, J.W. (2000). An empirical examination of the self-reported work stress among U.S. managers. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 65-74.

- Cuenca, R., y O'Hara, J. (2006). El estrés de los maestros: percepción y realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana. Lima: Ministerio de Educación – DINFOCAD – PROEDUCA-GTZ.
- Chang, E.C. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 271-280.
- Cheung, F., Tang, C. S.-k., y Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labour, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348-371.
- Cliff, N., y Hamburger, C. D. (1967). The study of sampling errors in factor analysis by means of artificial experiments. *Psychological Bulletin*, 68, 430-445.
- Crawford, E.R., Le Pine, J.A. y Rich, B.L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 834-848.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, y F., Schaufeli, W. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Demerouti, E. y Bakker, A.B. (2011). The Job Demands-Resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 37(2), 974, 1-9.
- Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dijkstra, T. (2010). Latent variables and indices: Herman Wold's Basic Design and Partial Least Squares. En: Esposito, V., Chin, W., Henseler, J., Wang, H. (Eds). *Handbook of Partial Least Squares: Concepts, Methods and Applications*. Heilderberg: Springer Handbooks of Computational Statistics.
- Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F., y Rey L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y

vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 145-158.

Dziuban, C.D., y Shirkey, E.C. (1974). When is a correlation appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin*, 81, 358-361.

ESCALE - Unidad de Estadística Educativa - Ministerio de Educación - 2010

Esposito, V., Chin, W., Henseler, J., Wang, H. (2010). *Handbook of Partial Least Squares: Concepts, Methods and Applications*. Heilderberg: Springer.

Evers, W. J. G., Tomic, W., y Brouwers, A. A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25, 131 – 148.

Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona (Lima)* 7, 27-66.

Fernández, M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: Tres estudios fácticos. *Ciencia y Trabajo*, Oct.-Dic., 10(30), 120-125.

Ferrando, P.J., Chico, E. y Tous J.M. (2002) Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema* 14(3), 673-680.

Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.

Friedman, I. A. (1991). High and low burnout school: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), 325-33.

Furnham A., Crump J., y Whelan J. (1997). Validating the NEO personality inventory using assessor's ratings. *Personality and Individual Differences*, 22, 669-75.

Ganster, D.C. (1986). Type A behaviour and occupational stress. *Journal of Organizational Behavior Management*, 8, 61–84.

Gatti, Bernadete y Nunes, M. R. (2008). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

Gómez-Restrepo, C., Padilla, A., Rodríguez, V., Guzmán, J., Mejía, G., Avella-García, C.B., y González, E. (2010). Influencia de la violencia en el medio escolar

y en sus docentes: Estudio en una localidad de Bogotá, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(1), 22-44.

Gil Monte, P.R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Gil-Monte, P.R., Carlotto, M.S., y Câmara, S.G. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *The European Journal of Psychiatry*, 25(4), 205-212.

Golembiewski, R. T.; Munzenrider, R. y Carter, D. (1983). 12. Phases of progressive Burnout and their work site covariants: critical issues in OD research and praxis. *Journal of applied behavioural science*, 19, 4, 461-481.

González-Romá, V., Schaufeli, W., Bakker, A., y Lloret, S. (2005). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165-174.

Green, D. Walkey, E., y Taylor, A. (1991). The three-factor structure on the Maslach Burnout Inventory. *Journal of Science Behaviour and Personality*, 6, 453-472.

Guerrero, E., Gómez, R., Moreno, J., García-Baamonde, E. y Blázquez, M. (2011). El síndrome del quemado, modos de afrontamiento del estrés y salud mental en profesores no universitarios. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud* 19(3), 557-576.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson, NJ: Pearson Education Inc.

Hakanen, J.J., Bakker, A.B. y Demerouti, E. (2005). How dentists cope with their job demands and stay engaged: The moderating role of job resources. *European Journal of Oral Sciences*, 113, 479-487.

Hakanen, J.J., Bakker, A.B., y Schaufeli, W. .B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.

Hakanen, J.J.; Schaufeli, W.B., y Ahola, K. (2008). The job demands-resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22, 224-241.

- Halbesleben, J. R.B, y Buckley M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30(6), 859-879.
- Halbesleben, J.R.B. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1134-1145.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hobfoll, S. E., y London, P. (1986). The relationship of self-concept and social support to emotional distress among women during war. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 189-203.
- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N. E, y Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner-city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 632-643.
- Hobfoll, S.E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6, 307-324.
- Hobfoll, S. E., y Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace (57-81). En R.T. Golembiewski (Ed.) *Handbook of organization behavior (2nd Revised Edition)*. New York, New York: Marcel Dekker.
- Hoyle, R.H. (Ed.) (1995) *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*. SAGE, [ISBN 0-8039-5318-6](#)
- Hutcheson, G., y Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Inness, J.M., y Kitto, S. (1989). Neuroticism, self-consciousness, and coping strategies, and occupational stress in high school teacher. *Personality and Individual Differences*, 10, 303-312.
- Johnson, J., y Hall, E. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health* 78(10), 1336-1342.

- Jonge, J. de y Kompier, M.A.J. (1997): A critical examination of the demand-control-support model from a work psychological perspective. *International Journal of Stress Management*, 4(4), 235-258.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., y Locke, E.A. (2005). Core Self-Evaluations and Job and Life Satisfaction: The Role of Self-Concordance and Goal Attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 257–268.
- Judge, T.A., Locke, E.A., Durham, C.C. y Kluger, C. (1998). Dispositional effects and life satisfaction: The role of core evaluations approach. *Journal of Applied Psychology*, 83 (1), 17-34.
- Judge, T.A., Locke, E.A., y Durham, C.C. 1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151-188.
- Kaplan, H., y Pokorny, A.D. (1969). Self-derogation and psychosocial adjustment. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 149, 421-434.
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain. Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Karasek, R., y Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life* (89-103). New York: Basic Books.
- Karasek, R.A. (1998), Demand/Control Model: a social, emotional, and physiological approach to stress risk and active behaviour development (34.06-34.14). En: Stellman, J.M. (Ed.), *Encyclopaedia of Occupational Health And Safety*, Geneva: ILO.
- Khan, W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kirmeyer, S.L. (1988). Coping with competing demands: interruption and the Type A pattern. *Journal of Applied Psychology*, 73, 621–629.
- Krueger, A.B. (2002). *Economic Considerations and Class Size*. National Bureau of Economic Research Working. Paper: 8875.
- Lazarus, R. y Folkman, S.(1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, N.Y.: Springer.

- Lazarus, R. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York, N.Y.: Springer.
- Lefcourt, H. (1982). *Locus of control: Current trends in theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Leithwood, K.A., Menzies, T., Jantzi, D., y Leithwood J. (1999). Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools. En: Vandenberghe, R., Huberman, A.M. *Understanding and preventing teacher burnout: A source of international research and practice* (85-114). New York: Cambridge University Press.
- Llorens, S., y Salanova, M. (2011). Burnout: un problema psicológico y social. *Riesgo Laboral*, 37, 26-28.
- Llorens, S., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., y Salanova, M. (2007a). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23, 825-841.
- Llorens, S., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., y Salanova, M. (2007b). Testing the robustness of the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management*, 13, 378-391.
- Llorens, S., García-Renedo, M. y Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. En I. Martínez y M. Salanova (Dirs.) *Burnout en la enseñanza*. Revista de Psicología del Trabajo.
- Lodahl, T. y Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49, 24-33.
- Lorente, L., Salanova, M., Martínez, I., y Schaufeli, W. (2008). Extension of the job demands-resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354-360.
- Luthans, F., y Youssef, C.M. (2007a). Emerging Positive Organizational Behavior. *Journal of Management*, 33, 321-349.
- Luthans, F., Youssef, C.M., y Avolio, B.J. (2007b). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford: Oxford University Press.

- Luthans, F., Avey, J.B., Avolio, B.J., Norman, S.M., y Combs, G.J. (2006). Psychological capital development: towards a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 541-572.
- Maddi, S. (2013). Hardiness: Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth. SpringerBriefs in Psychology, DOI:10.1007/978-94-007-52222-1.
- Mäkikangas, A., y Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 537–557.
- Marsh, H.W., Hau, K.T., y Wen, Z. (2004). In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's Findings. *Structural Equation Modeling*, 11 (3), 320-341.
- Marshall, G.N. (1991). A multidimensional analysis of internal health locus of control beliefs: Separating the wheat from the chaff? *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 483-491.
- Martínez, P. y Cassaretto, M.M. (2011). Validación del Inventario de los Cinco Factores NEO-FFI en español en estudiantes universitarios peruanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 28, 63-74.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2008) Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(13), 498-512.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., y Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., Jackson, S.E. y Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3ª ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists.
- McManus IC, Keeling A, y Paice E. Stress, burnout and doctors' attitudes to work are determined by personality and learning style: a 12-year longitudinal study of IK medical graduates (2004). *BMC Med.*, 18, 2-29.
- Meijman T.F. y Mulder, G. (1998) Psychological aspects of workload. En: PJD. Drenth y H. Thierry (Eds.) *Handbook of work and organizational psychology* (Vol. 2: Work Psychology, 5-33). Hove, England: Psychology Press.

- Moreno-Jiménez, B. (2007). *Psicología de la personalidad. Procesos*. España: Thomson.
- Moreno-Jiménez, B., Morett, N. I.; Rodríguez, A., y Morante, Á. (2006). La personalidad resistente como variable moduladora del síndrome de burnout en una muestra de bomberos. *Psicothema*, 18(3), 413-418.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., y González, J.L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: El CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(1), 331-349.
- Moreno-Jiménez, B. Garrosa, E. y González, J.L. (1999) Personalidad resistente, burnout y salud. *Escritos de Psicología*.
- Mourshed, M., Chijioke, C.H., y Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better? McKinsey & Company. Recuperado el 29/10/2012 de: http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Munita, J. P. (2010). *Elección de carrera y contexto social*. Chile: MIMEO.
- Padilla, A.C., Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella-García, C.B., Caballero, A., Vives, N., Mora, L.S., Márquez, G., Prieto, Y., Sandoval, N., Cotes, Z., y Hernández, S. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 50-65.
- Parker, S., y Prigg, C. (1999). Minimizing strain and maximizing learning: The role of job demands, job control, and proactive personality. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 925-939.
- Peñacoba, C., y Moreno-Jiménez B. (1998). El concepto de personalidad resistente Consideraciones Teóricas y Repercusiones Prácticas. *Boletín de Psicología*, 58 (Marzo), 61-96.
- Pierce, J. L., y Gardner, D. G. (2004). Self-esteem within the work and organizational context: A review of the organizational-based self-esteem literature. *Journal of Management*, 30, 591–622.

- PISA (2009). Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science.
- Preacher, K.J., y Hayes, A. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Press. Mazur, P.J. y Lynch, M.D. (1989). Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5, 337-353.
- Otero, L. J. M., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villaedefrancos, E., y Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: examining the role of student disruptive behavior and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 259-270.
- Owens, T.J. (1994). Two dimensions of self-esteem: Reciprocal effects of positive self-worth and self-deprecation on adolescent problems. *American Sociological Review*, 59, 391-407.
- Pena, M., y Extremera, N. (2012). Perceived emotional intelligence in primary school teachers and its relationship with levels of burnout and engagement. *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Rasmussen, H., Scheier, M., y Greenhouse, J. (2009). Optimism and physical health: A meta-analytic Review. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(3), 239-256.
- Restrepo-Ayala N.C., Colorado-Vargas G.O., y Cabrera-Arana G.A. (2006). Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín: Colombia, 2005. *Revista de Salud Pública*, 8(1), 63-73.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (609).
- Rush, M.C., Schoel, W.A., y Barnard, S.M (1995). Psychological resiliency in the public sector: "hardness" and pressure for change. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 17-39.

- Ryff, C. y Singer, B. (1996). Psychological well-being: meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics* 65(1), 14-23.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Xanthopoulou, D. y Bakker, A. (2010). The gain spiral of resources and work engagement: Sustaining a positive work life (118-131). En: Bakker, A. y Leiter, M. (Eds). *Work engagement. A handbook of essential theory and research*. (pp. 118-131) Nueva York: Psychology Press.
- Salanova, M. (2009). *Psicología de la Salud Ocupacional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Salanova M. y Schaufeli W. (2005). La ilusión por el trabajo (*engagement*): ¿El lado positivo del burnout? En: Gil Monte, Pedro. *El síndrome de quemarse por el trabajo*. Ediciones Pirámide. España:
- Salanova, M., Agut, S. y Peiró, J.M. (2005). Linking Organizational Resources and Work Engagement to Employee Performance and Customer Loyalty: The Mediation of Service Climate. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1217-1227.
- Salanova, M., Llorens, S., García, M.; Bürriel, R., Bresó, E. y Schaufeli, W.B. (2005). Towards a Four Dimensional Model of Burnout: A Multigroup Factor-Analytic Study including Depersonalization and Cynicism. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 807- 819.
- Salanova, M.; Llorens, S. y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están ‘quemando’ los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, 28, 16-20.
- Sanjuán Suárez, Pilar; Pérez García, Ana Mª y Bermúdez Moreno, José (2000). Escala de auto-eficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Schaufeli, W.B. (2012). Work engagement. What do we know and where do we go? *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14(3), 3-10.
- Schaufeli, W.B. y Bakker, A.B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. En: A.B. Bakker y M.P. Leiter (Eds.) *Work engagement: a handbook of essential theory and research*. (p.10-24). New York: Psychology Press.

- Schaufeli W.B., y Bakker A.B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W.B., y Bakker, A.B. (2004), "Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study". *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W.D., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A.B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W.B., Taris, T.W. y Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout and engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 173-203.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., y Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness and absenteeism. *Journal of Organizational Behavior* 30, 893-917.
- Schaufeli, W.B. y Bakker, A.B. (2003) The Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Test manual Utrecht, The Netherlands: Department of Social & Organizational Psychology.
- Scheier, M. y Carver, C.S. (1985). Optimism, Coping, and Health: Assessment and Implication of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M.F., Carver, C.S. y Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery and self-esteem): A revaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1.063-1.078.
- Sharpe, J., Martin, N., y Roth, K. (2011). Optimism and the Big Five factors of personality: Beyond Neuroticism and Extraversion. *Personality and Individual Differences*, 51(8), 946-951.
- Shirom, A. (2004). Feeling vigorous at work? The construct of vigour and the study of positive affect in organizations). In D. Ganster y P.L. Perrewe (Eds.) *Research in organizational stress and well-being* 3,135-165). Greenwich, CT: JAI Press.

- Schulman, P., Seligman, M.E.P., y Amsterdam, D. (1987). The attributional style questionnaire is not transparent. *Behaviour Research and Therapy*, 25, 391-395.
- Smylie, M.A. (1999). Teacher stress in a time of reform. En: Vandenberghe, R., Huberman, A.M. *Understanding and preventing teacher burnout: A source of international research and practice* (59-84). New York: Cambridge University Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., y Sigmon, S. T. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, 88, 518-528.
- Stajkovic, A. D., y Luthans, F. (1998a). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioural approaches. *Organizational Dynamics*, 26: 62-74.
- Stajkovic, A. D., y Luthans, F. (1998b). Self-efficacy and work related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261.
- Starnaman, S. M., y Miller, K. I. (1992). A test of a causal model of communication and burnout in the teaching profession. *Communication Education*, 41(1), 40-53.
- Steiger, J.H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Suls, J., Green, P., y Hillis, (1998). Emotional reactivity to everyday problems, affective inertia, and neuroticism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 127-136.

- Sunbul, A.M. (2003). An analysis of relations among locus of control, burnout and job satisfaction in Turkish high school teachers. *Australian Journal of Education*, 47(1), 58-72.
- Sweetman, D., y Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: psychological capital and work engagement. En Bakker, A.B., y Leiter, M.P. (Eds.). *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 54-68). Nueva York: Psychology Press.
- Swider, B., y Zimmerman, R. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 487-506.
- Tabeleão, V., Tomasi, E., y Neves, S.F. (2011). Qualidade de vida e esgotamento profissional entre docentes da rede pública de Ensino Médio e Fundamental no Sul do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(12), 2401-2408.
- Tafarodi, R.W., y Milne, A.B. (2002). Decomposing global self-esteem. *Journal of Personality*, 70, 443-483.
- Taris, T.W., Van Horn J.W., Schaufeli, W.B., y Schreurs P.J.G. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress, and Coping* 17, 103-122.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- UNESCO Institute for Statistics in EdStats, 2011.
- UNESCO (2005). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Análisis Curricular. Bogotá. Reproducido el: 29/10/2012 de: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/analisis_curricular_serce.pdf
- Vaillant, D. (2007). *Atraer y retener buenos docentes para la profesión: una mirada internacional. XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación (ENIN) Noviembre 2007*. Reproducido el 29/10/2012 de: <http://denisevaillant.com/PDFS/ARTICULOS/2007/ENIN2007.pdf>

- Van den Heuvel, Demerouti, Schaufeli y Bakker (2010). Personal resources and work engagement in the face of change. En: Hourdmont, J., y S. Leka, S. (Eds.) *Contemporary occupational health psychology: Global perspectives on research and practice* (124-150). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Van der Doef, M., Maes, S. (1999). The job demand-control (-support) and psychological well-being: a review of 20 years of empirical research. *Work and Stress*, 13(2), 87-114.
- Van Yperen, N.W., y Snijders, T.A.B. (2000). A multilevel analysis of the demands-control model: Is stress at work determined by factors at the group level or the individual level? *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 182–190.
- Vera, M., Salanova, M., y Lorente, L. (2012). The predicting role of self-efficacy in the Job Demands-Resources Model: A longitudinal study. *Estudios de Psicología*, 2012, 33 (2), 167-178.
- Visauta, B. (1998). *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. Madrid: McGraw-Hill.
- Wang, Q., Bowling, N., y Eschleman, K. (2010). A meta-analytic examination of work and general locus of control. *Journal of Applied Psychology* 95(4), 761-768.
- Warr, P.B. (1987). *Work, unemployment and mental health*. Oxford: Oxford University Press.
- Warr, P.B. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness*. New York: Routledge.
- Warr, P.B. (2011). Jobs and Job-Holders: Two Sources of Happiness and Unhappiness. En: Cameron, K., Caza, A. (eds). *Happiness and Organizations*, Oxford: Oxford University Press.
- Watson, D. *Mood and temperament*. New York: Guilford Press; 2000.
- Watson D., y Clark, L.A. (1984) Negative affectivity: The disposition to experience negative emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465–490.
- Wefald, A.J., Smith, M., Gopalan, R. N., y Downey, R.G. (2008). *The Relationship of Life and Job Satisfaction to Emerging Attitudes*. Reproducido el 29/10/2012 de:
http://www.midwestacademy.org/Proceedings/2008/papers/Wefald,Smith,etal_33.pdf

- Wells, L.E., y Marwell, G. (1974). *Self-Esteem: Its Conceptualization and Measurement*. Beverly Hills: Sage.
- West, S.G., Finch, J.F., y Curran, P.J. (1995). Structural equation models with non-normal variables. En: R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: Concepts, issues and applications* (56-75). Thousand Oaks, C.A., USA: Sage.
- Wiese, L., Rothmann, S. y Storm, K. (2003). Coping, stress and burnout in the South African police. *South African Journal of Industrial Psychology*, 29(4), 71 – 80.
- Xanthopoulou, D., Bakker A.B., Demerouti, E., y Schaufeli W.D. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121-141.
- Yslado, R., Núñez, L. y Norabuena, R. (2010). Diagnóstico y programa de intervención para el Síndrome de Burnout en profesores de educación primaria de distritos de Huaraz e Independencia. *Revista IIPi*, 13(1), 151-162.
- Zabel, R., y Zabel, M.K. (1982), Factors in Burnout Among Teachers of Exceptional Children. *Exceptional Children*, 49, 261-263.
- Zellars, K.L., Perrewe, P.L., y Hochwarter, W.A. (2000). Burnout in health care: The role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1570-1598.

ANEXO 1 INSTRUMENTO UTILIZADO EN EL ESTUDIO 1

Encuesta para Profesores de Educación Primaria y Secundaria

Las siguientes preguntas corresponden a una encuesta que estamos realizando entre profesores de educación primaria y secundaria. No hay respuestas correctas, ni incorrectas.

Los resultados de la encuesta serán tratados dentro de la mayor confidencialidad. Cuando termine de rellenar la encuesta, sírvase guardarla dentro del sobre que le adjuntamos.

Edad: _____		Sexo: _____	
Relaciones personales	<input type="checkbox"/> Soltero	<input type="checkbox"/> Casado	<input type="checkbox"/> Separado
Número de hijos:	_____	<i>(si no tiene hijos ponga 0)</i>	
Años de experiencia en la enseñanza:	_____ años	Años de experiencia en el Colegio actual:	_____ años
Nombre del colegio	_____	_____	_____
Nivel de enseñanza que imparte:	<input type="checkbox"/> Educación Primaria	<input type="checkbox"/> Educación Secundaria	
Materia/s que imparte	_____	_____	_____
Situación laboral:	<input type="checkbox"/> Tiempo completo	<input type="checkbox"/> Medio tiempo	<input type="checkbox"/> Profesor por horas

Expresa su nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes expresiones:

- 1= Totalmente en desacuerdo

2= En desacuerdo

3= De acuerdo

4= Totalmente de acuerdo

1.	Me implicó seriamente en lo que hago, pues es la mejor manera para alcanzar mis propias metas	1	2	3	4
2.	Aun cuando suponga mayor esfuerzo, opto por los trabajos que suponen para mí una experiencia nueva.	1	2	3	4
3.	Hago todo lo que puedo para asegurarme el control de los resultados de mi trabajo.	1	2	3	4
4.	Considero que el trabajo que realizo es de valor para la sociedad y no me importa dedicarle todos mis esfuerzos.	1	2	3	4
5.	En mi trabajo me atraen preferentemente las innovaciones y novedades en los procedimientos.	1	2	3	4
6.	Las cosas solo se consiguen a base de esfuerzo personal.	1	2	3	4
7.	Realmente me preocupo y me identifico con mi trabajo	1	2	3	4
8.	En mi trabajo profesional me atraen aquellas tareas y situaciones que implican un desafío personal.	1	2	3	4

9.	El control de las situaciones es lo único que garantiza el éxito.	1	2	3	4
10.	Mi trabajo cotidiano me satisface y hace que me dedique totalmente a él.	1	2	3	4
11.	En la medida que puedo trato de tener nuevas experiencias en mi trabajo cotidiano.	1	2	3	4
12.	Las cosas salen bien cuando las preparas a conciencia.	1	2	3	4
13.	Me gusta comprometerme personalmente en los objetivos del grupo o de la colectividad.	1	2	3	4
14.	Dentro de lo posible busco situaciones nuevas y diferentes en mi ambiente de trabajo.	1	2	3	4
15.	Si me lo propongo puedo vencer y controlar las antipatías.	1	2	3	4
16.	La mejor manera que tengo de alcanzar mis propias metas es implicándome a fondo.	1	2	3	4
17.	Tengo una gran curiosidad por lo novedoso tanto a nivel personal como profesional.	1	2	3	4
18.	Cuando se trabaja seriamente y a fondo se controlan los resultados.	1	2	3	4
19.	Mis propias ilusiones son las que hacen que siga adelante con la realización de mi actividad.	1	2	3	4
20.	Me gusta que haya una gran variedad en mi trabajo.	1	2	3	4
21.	Si te lo propones puedes asegurar lo que va a pasar mañana controlando lo que ocurre hoy.	1	2	3	4

	Señale con una cruz la frecuencia con que ha sentido los siguientes síntomas en los seis últimos meses:	Nunca	Raras veces	Moderadamente	Frecuentemente	Asiduamente
Nº	SÍNTOMAS	0	1	2	3	4
1.	Dolores de espalda o cuello					
2.	Irritabilidad fácil					
3.	Pérdida o exceso de apetito					
4.	Sentirse sin ganas de comenzar nada					
5.	Dolor de cabeza					
6.	Escasas ganas de comunicarse					
7.	Presión en el pecho					
8.	Falta de flexibilidad adaptativa (Dificultades para adaptarse a situaciones nuevas)					
9.	Dificultades con el sueño					
10.	Sentimiento de cansancio mental					
11.	Dificultades sexuales					
12.	Tiempo mínimo para uno mismo					
13.	Erupciones en la piel. Sarpullidos					

14.	Fatiga generalizada					
15.	Pequeñas infecciones					
16.	Sentimientos de baja autoestima					
17.	Aumento de la bebida, tabaco o sustancias					
18.	Dificultad de memoria y concentración					
19.	Problemas gastrointestinales					
20.	Necesidad de aislarse					
21.	Problemas alérgicos					
22.	Estado de apresuramiento continuo					
23.	Presión arterial alta					
24.	Pérdida del sentido del humor					
25.	Resfriados y gripes					
26.	Pérdida del deseo sexual					
27.	Problemas en la voz (afonías, cambios de voz, carrasperas, etc.)					
28.	Escasa satisfacción en las relaciones sociales					
29.	Dificultad de controlar la agresividad					
30.	Cansancio rápido de todas las cosas					

Escriba del 1 al 4 en los espacios en blanco la respuesta que mejor describa nivel de acuerdo con los siguientes ítems, siguiendo las indicaciones del recuadro

1= No me afecta

2= Me afecta un poco

3= Me afecta bastante

4= Me afecta muchísimo

1. _____ La actitud indiferente de los alumnos.
2. _____ La presión de los alumnos sobre los profesores.
3. _____ La desmotivación de los alumnos.
4. _____ La pereza de los alumnos.
5. _____ La falta de compromiso de los alumnos.
6. _____ La falta de interés de los alumnos.
7. _____ La falta de disciplina de los alumnos.
8. _____ Las imposiciones de mis superiores (Director, Inspector, etc.).
9. _____ La rigidez organizativa del colegio y de los departamentos.
10. _____ La falta de definición de la política educativa del colegio.
11. _____ El hecho de no poder participar en la toma de decisiones.
12. _____ La falta de autonomía para tomar mis propias decisiones.
13. _____ Las diferencias en los ritmos de aprendizaje de los alumnos.
14. _____ Las diferencias en los niveles de conocimiento de los alumnos.

15. _____ La diversidad racial y cultural entre los alumnos.
16. _____ Las diferencias en los estilos de aprendizaje de los alumnos.
17. _____ La heterogeneidad de los alumnos en la clase.
18. _____ La insuficiente colaboración de los padres.
19. _____ La falta de compromiso de los padres.
20. _____ La presión de los padres de familia.
21. _____ Los padres no están suficientemente informados.

Expresa su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones siguiendo las indicaciones del recuadro:

1= Estoy en total desacuerdo

2= Estoy en desacuerdo

3= Estoy de acuerdo

4= Estoy totalmente de acuerdo

1. <u>Los recursos</u> (biblioteca, sala de informática, laboratorios, etc.) que tenemos los profesores a nuestra disposición en nuestro ambiente de trabajo <u>son suficientes</u> para proporcionar una enseñanza de calidad	1	2	3	4
2. <u>Los recursos humanos</u> (profesores de apoyo, bibliotecarios, cuidadores, secretarias, etc.), que tenemos los profesores a nuestra disposición en nuestro ambiente de trabajo <u>son suficientes</u> para enseñar satisfactoriamente	1	2	3	4
3. <u>Los recursos humanos de un tipo de apoyo especializado</u> (psicopedagogos, consejeros escolares, logopedas, trabajadores sociales, etc.), que tenemos los profesores a nuestra disposición en nuestro ambiente laboral <u>son insuficientes</u> para enseñar satisfactoriamente.	1	2	3	4
4. <u>Los materiales didácticos</u> (retroproyector, vídeos, libros, máquinas fotocopadoras, etc.) que tenemos como profesores a nuestra disposición <u>son insuficientes</u> para proporcionar una enseñanza de calidad.	1	2	3	4

Marque con un círculo la respuesta que mejor describa su grado de acuerdo con cada frase.		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.	Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud.	1	2	3	4	5
2.	Me siento ansioso y tenso al ir a trabajar cada día	1	2	3	4	5
3.	Con frecuencia me siento deprimido respecto a mi profesión.	1	2	3	4	5
4.	Mi profesión está afectando negativamente mis relaciones fuera del trabajo.	1	2	3	4	5
5.	Se me hace muy difícil volver al trabajo después de las vacaciones.	1	2	3	4	5
6.	Si un buen amigo/a me dijera que estaba interesado en tener un trabajo aquí, tendría serias reservas en recomendárselo.	1	2	3	4	5
7.	Enseñar me agota emocionalmente.	1	2	3	4	5
8.	Siento que cualquier día podría tener un ataque de nervios, si no dejo de enseñar.	1	2	3	4	5
9.	Siento una presión constante por parte de los otros para que mejore mi trabajo.	1	2	3	4	5
10.	Siento que mis alumnos son “el enemigo”.	1	2	3	4	5
11.	Siento que realmente no les gusto a mis alumnos.	1	2	3	4	5
12.	A veces, tiendo a tratar a los estudiantes como objetos impersonales.	1	2	3	4	5
13.	En lo fundamental, yo diría que estoy muy contento con mi trabajo.	1	2	3	4	5
14.	Actualmente encuentro que mi vida es muy provechosa.	1	2	3	4	5
15.	Actualmente encuentro que disfruto bastante de mi vida.	1	2	3	4	5
16.	En general, mi trabajo se adapta muy bien a la clase de trabajo que yo deseaba.	1	2	3	4	5

17.	Siento que me es imposible producir algún cambio positivo en la vida de mis alumnos.	1	2	3	4	5
18.	Actualmente encuentro mi vida bastante aburrida.	1	2	3	4	5
19.	Sabiendo lo que sé ahora, si tuviera que decidir de nuevo si elijo este trabajo, definitivamente lo haría.	1	2	3	4	5
20.	Me produce una gran cantidad de estrés el cambio de normas, valores... profesionales.	1	2	3	4	5
21.	Encuentro muy estresante estar atento a los problemas y necesidades individuales del alumnado.	1	2	3	4	5
22.	Intentar impedir que mi trabajo sea demasiado rutinario y aburrido me causa mucho estrés.	1	2	3	4	5
23.	Los criterios de funcionamiento para mi trabajo son demasiado altos.	1	2	3	4	5
24.	Me causa bastante estrés intentar completar informes y papeles a tiempo.	1	2	3	4	5
25.	Lo paso mal para satisfacer las demandas en conflicto de estudiantes, padres, administradores y profesores.	1	2	3	4	5
26.	Tener que participar en actividades escolares fuera de las horas habituales de trabajo es muy estresante para mí...	1	2	3	4	5
27.	Siento que tengo trabajo extra más allá de lo que debería esperarse normalmente de mí.	1	2	3	4	5
28.	Se me da demasiada responsabilidad sin la autoridad adecuada para cumplirla.	1	2	3	4	5
29.	Se me imponen obligaciones relacionadas con el colegio sin los recursos y materiales adecuados para cumplirlas.	1	2	3	4	5
30.	Es imposible tratar con los alumnos con una base personal e individual.	1	2	3	4	5
31.	Puedo predecir lo que se esperará de mi trabajo mañana.	1	2	3	4	5
32.	Es muy estresante dar una buena educación en un ambiente de poco apoyo financiero.	1	2	3	4	5
33.	Los padres están implicados en la educación de los hijos.	1	2	3	4	5
34.	Mi colegio reúne materiales suficientes para que los profesores sean efectivos.	1	2	3	4	5
35.	Los recursos materiales en mi colegio (edificios, clases, mobiliario...), son mantenidos adecuadamente.	1	2	3	4	5

36.	No tengo claro cuáles son mis funciones y las responsabilidades de mi trabajo.	1	2	3	4	5
37.	Recibo información suficiente para llevar a cabo mi trabajo con efectividad.	1	2	3	4	5
38.	Mis compañeros y yo tenemos tiempo con regularidad durante las horas escolares para discutir temas relacionados con el trabajo.	1	2	3	4	5
39.	Mi colegio ofrece incentivos para motivar a los estudiantes.	1	2	3	4	5
40.	Tengo sentimientos de intranquilidad acerca de mi futuro profesional.	1	2	3	4	5
41.	Me siento alienado personalmente por mis compañeros.	1	2	3	4	5
42.	Me preocupa beber demasiado alcohol. (Si no consume no responda)	1	2	3	4	5
43.	Me preocupa tomar demasiadas drogas. (Si no consume no responda).	1	2	3	4	5
44.	Cuando realmente necesito hablar a mi superior, él/ella está deseando escuchar.	1	2	3	4	5
45.	Cuando tengo conflictos con padres o alumnos, mi superior me da la clase de apoyo que necesito.	1	2	3	4	5
46.	Mi superior “da la cara” por la gente que trabajamos en el colegio.	1	2	3	4	5
47.	Mi superior me convoca junto con otros compañeros a reuniones conjuntas para tomar decisiones y resolver problemas comunes.	1	2	3	4	5
48.	Se me informa de las cosas importantes que ocurren en mi colegio.	1	2	3	4	5
49.	Mi superior toma en consideración lo que digo.	1	2	3	4	5
50.	Hay una diferencia entre el modo en que mi superior piensa que se deberían hacer las cosas y cómo yo creo que deben hacerse.	1	2	3	4	5
51.	Siento que me es inútil hacer sugerencias sobre mi trabajo, porque las decisiones se toman a pesar de mis intentos para influir en ellas.	1	2	3	4	5
52.	A los profesores en mi colegio se les anima a intentar soluciones nuevas y creativas para los problemas existentes.	1	2	3	4	5
53.	En mi colegio se reconoce a los profesores cuando realizan su trabajo de manera excepcional.	1	2	3	4	5

54.	Mi superior siempre insiste en que resuelva mis propios problemas de trabajo, pero está disponible para aconsejarme si lo necesito.	1	2	3	4	5
55.	A veces tengo que saltarme reglas del colegio para llevar a cabo mis tareas.	1	2	3	4	5

Marque con un círculo la respuesta que mejor describe su situación profesional como profesor.		No me afecta	Me afecta un poco	Me afecta moderadamente	Me afecta bastante	Me afecta muchísimo
56.	Falta de seguridad o continuidad en mi empleo.	1	2	3	4	5
57.	Amenaza de violencia de los estudiantes o vandalismo.	1	2	3	4	5
58.	Sentimiento de estar bloqueado en la profesión	1	2	3	4	5
59.	Salario bajo	1	2	3	4	5
60.	Estar aislado de los compañeros	1	2	3	4	5
61.	Conflictos con la administración	1	2	3	4	5
62.	Contactos negativos con los padres	1	2	3	4	5
63.	Imagen pública de los profesores	1	2	3	4	5
64.	Falta de servicios de apoyo para problemas profesionales	1	2	3	4	5
65.	Falta de servicios de apoyo para problemas personales	1	2	3	4	5
66.	Amenaza de cierres de colegios.	1	2	3	4	5

Marque con un círculo la respuesta que mejor le describa.

1.	Siento que soy una persona digna, al menos tanto como las demás.	Si	No
2.	Estoy convencido de que tengo cualidades.	Si	No
3.	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	Si	No
4.	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.	Si	No
5.	En general, estoy satisfecho conmigo mismo.	Si	No

6.	Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso.	Si	No
7.	En general, me inclino a pensar que soy un fracasado.	Si	No
8.	Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.	Si	No
9.	Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.	Si	No
10.	A menudo creo que no soy una buena persona.	Si	No

Expresa el nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes expresiones		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.	Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4
2.	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4
3.	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4
4.	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4
5.	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4
6.	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4
7.	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4
8.	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4
9.	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4
10.	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4

1= En total desacuerdo

2= En desacuerdo

3= Neutral

4= De acuerdo

5= Totalmente de acuerdo

1. No soy una persona que se preocupe mucho.	1	2	3	4	5
2. Con frecuencia me irrita la forma en que me trata la gente.	1	2	3	4	5
3. Rara vez me siento solo o triste.	1	2	3	4	5
4. Al tratar con los demás siempre temo hacer una tontería.	1	2	3	4	5
5. Rara vez me excedo en algo.	1	2	3	4	5
6. Con frecuencia me siento indefenso y quiero que otro resuelva mis problemas	1	2	3	4	5
7. Me asusto con facilidad	1	2	3	4	5
8. Soy una persona apacible	1	2	3	4	5
9. A veces me parece que no valgo absolutamente nada	1	2	3	4	5
10. Rara vez me siento cohibido cuando estoy con gente.	1	2	3	4	5
11. Me cuesta resistirme a mis deseos	1	2	3	4	5
12. Creo que soy capaz de enfrentarme a la mayoría de mis problemas.	1	2	3	4	5

+3= Totalmente de acuerdo

+2= Bastante de acuerdo

+1= Algo de acuerdo

-1= Algo en desacuerdo

-2= Bastante en desacuerdo

-3= Totalmente en desacuerdo

1. Depende de mi capacidad llegar a ser un buen líder.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
2. El hecho de que sufra un accidente automovilístico depende sobre todo de mi pericia como conductor.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
3. Cuando hago planes, casi estoy seguro de que lograré realizarlos	-3	-2	-1	+1	+2	+3
4. El número de amigos que tengo depende de lo simpático que yo sea.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
5. En gran medida, yo decido lo que sucede en mi vida.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
6. Generalmente estoy en condiciones de proteger mis intereses personales.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
7. Cuando obtengo lo que deseo, casi siempre es por mi propio esfuerzo.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
8. Mi vida está determinada por mis acciones personales.	-3	-2	-1	+1	+2	+3

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el trabajo. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así, conteste '0' (cero), y en caso contrario, indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta :

-
- 0= Nunca 1= Pocas veces al año 2= Una vez al mes o menos 3= Pocas veces al mes
 - 4=Una vez por semana 5= Pocas veces por semana 6= Todos los días
-

1. _____ En mi trabajo me siento lleno de energía
2. _____ Mi trabajo está lleno de significado y propósito
3. _____ El tiempo vuela cuando estoy trabajando
4. _____ Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo
5. _____ Estoy entusiasmado con mi trabajo
6. _____ Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa alrededor de mí
7. _____ Mi trabajo me inspira
8. _____ Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar
9. _____ Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo
10. _____ Estoy orgulloso del trabajo que hago
11. _____ Estoy inmerso en mi trabajo
12. _____ Puedo continuar trabajando durante largos períodos de tiempo

13. _____ Mi trabajo es retador
14. _____ Me “dejo llevar” por mi trabajo
15. _____ Soy muy persistente en mi trabajo
16. _____ Me es difícil ‘desconectarme’ de mi trabajo
17. _____ Incluso cuando las cosas no van bien, continúo trabajando

Abajo encontrará cinco afirmaciones con las cuáles podrá estar de acuerdo o en desacuerdo. Utilizando la escala del 1 al 7 abajo señalada, indique su nivel de acuerdo con cada ítem, colocando el número que le parezca más apropiado. Por favor sea abierto y honesto en su respuesta.

- | |
|-------------------------------------|
| 7 – Totalmente de acuerdo |
| 6 – De acuerdo |
| 5 – Ligeramente de acuerdo |
| 4 – Ni de acuerdo, ni en desacuerdo |
| 3 – Ligeramente en desacuerdo |
| 2 – En desacuerdo |
| 1 – Totalmente en desacuerdo |

_____ El tipo de vida que llevo se parece al tipo de vida que siempre soñé llevar.

_____ Las condiciones de mi vida son excelentes.

_____ Estoy satisfecho con mi vida.

_____ Hasta ahora he obtenido las cosas importantes que quiero en la vida.

_____ Si pudiera vivir mi vida de nuevo, me gustaría que todo volviese a ser igual.

¿Hay alguna pregunta que no haya entendido? ¿Qué número tiene y en qué página está?

Sugerencias y comentarios que quiera realizar

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 2 INSTRUMENTO UTILIZADO EN EL ESTUDIO 2

Encuesta para Profesores de Educación Inicial, Primaria y Secundaria

Las siguientes preguntas corresponden a una encuesta que estamos realizando entre profesores de educación primaria y secundaria. No hay respuestas correctas, ni incorrectas. Los resultados de la encuesta serán tratados con la mayor confidencialidad. Cuando termine de rellenar la encuesta, sírvase guardarla dentro del sobre que le adjuntamos.

Edad: _____		Sexo: _____	
Estado civil:	<input type="checkbox"/> Soltero <input type="checkbox"/> Casado	<input type="checkbox"/> Separado o divorciado	<input type="checkbox"/> Viudo
Número de hijos:	(si no tiene hijos ponga 0)		
Años de experiencia en la enseñanza:	_____ años	Años de experiencia en el Colegio actual:	_____ años
Nivel de enseñanza que imparte:	<input type="checkbox"/> E. Inicial	<input type="checkbox"/> E. Primaria	<input type="checkbox"/> E. Secundaria
Situación laboral:	<input type="checkbox"/> Tiempo completo	<input type="checkbox"/> Medio tiempo	<input type="checkbox"/> Profesor por horas

Marque con un círculo la respuesta que mejor describa su grado de acuerdo con cada frase.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud.	1	2	3	4	5
2. Me siento ansioso y tenso al ir a trabajar cada día.	1	2	3	4	5
3. Con frecuencia me siento deprimido respecto a mi profesión.	1	2	3	4	5
4. Mi profesión está afectando negativamente mis relaciones fuera del trabajo.	1	2	3	4	5
5. Se me hace muy difícil volver al trabajo después de las vacaciones.	1	2	3	4	5
6. Si un buen amigo/a me dijera que estaba interesado en tener un trabajo aquí, tendría serias reservas en recomendárselo.	1	2	3	4	5
7. Enseñar me agota emocionalmente.	1	2	3	4	5
8. Siento que cualquier día podría tener un ataque de nervios, si no dejo de enseñar.	1	2	3	4	5
9. Siento una presión constante por parte de los otros para que mejore mi trabajo.	1	2	3	4	5
10. Siento que mis alumnos son “el enemigo”.	1	2	3	4	5
11. Siento que realmente no les gusto a mis alumnos.	1	2	3	4	5
12. A veces, tiendo a tratar a los estudiantes como objetos impersonales.	1	2	3	4	5
13. En lo fundamental, yo diría que estoy muy contento con mi trabajo.	1	2	3	4	5
14. Actualmente encuentro que mi vida es muy provechosa.	1	2	3	4	5

15. Actualmente encuentro que disfruto bastante de mi vida.	1	2	3	4	5
16. En general, mi trabajo se adapta muy bien a la clase de trabajo que yo deseaba.	1	2	3	4	5
17. Siento que me es imposible producir algún cambio positivo en la vida de mis alumnos.	1	2	3	4	5
18. Actualmente encuentro mi vida bastante aburrida.	1	2	3	4	5
19. Sabiendo lo que sé ahora, si tuviera que decidir de nuevo si elijo este trabajo, definitivamente lo haría.	1	2	3	4	5
20. Me produce una gran cantidad de estrés el cambio de normas, valores... profesionales.	1	2	3	4	5
21. Encuentro muy estresante estar atento a los problemas y necesidades individuales del alumnado.	1	2	3	4	5
22. Intentar impedir que mi trabajo sea demasiado rutinario y aburrido me causa mucho estrés.	1	2	3	4	5
23. Los criterios de funcionamiento para mi trabajo son demasiado altos.	1	2	3	4	5
24. Me causa bastante estrés intentar completar informes y papeles a tiempo.	1	2	3	4	5
25. Lo paso mal para satisfacer las demandas en conflicto de estudiantes, padres, administradores y profesores.	1	2	3	4	5
26. Tener que participar en actividades escolares fuera de las horas habituales de trabajo es muy estresante para mí...	1	2	3	4	5
27. Siento que tengo trabajo extra más allá de lo que debería esperarse normalmente de mí.	1	2	3	4	5
28. Se me da demasiada responsabilidad sin la autoridad adecuada para cumplirla.	1	2	3	4	5
29. Se me imponen obligaciones relacionadas con el colegio sin los recursos y materiales adecuados para cumplirlas.	1	2	3	4	5
30. Es imposible tratar con los alumnos con una base personal e individual.	1	2	3	4	5
31. Puedo predecir lo que se esperará de mi trabajo mañana.	1	2	3	4	5
32. Es muy estresante dar una buena educación en un ambiente de poco apoyo financiero.	1	2	3	4	5
33. Los padres están implicados en la educación de los hijos.	1	2	3	4	5
34. Mi colegio reúne materiales suficientes para que los profesores sean efectivos.	1	2	3	4	5
35. Los recursos materiales en mi colegio (edificios, clases, mobiliario...), son mantenidos adecuadamente.	1	2	3	4	5
36. No tengo claro cuáles son mis funciones y las responsabilidades de mi trabajo.	1	2	3	4	5
37. Recibo información suficiente para llevar a cabo mi trabajo con efectividad.	1	2	3	4	5
38. Mis compañeros y yo tenemos tiempo con regularidad durante las horas escolares para discutir temas relacionados con el trabajo.	1	2	3	4	5
39. Mi colegio ofrece incentivos para motivar a los estudiantes.	1	2	3	4	5
40. Tengo sentimientos de intranquilidad acerca de mi futuro profesional.	1	2	3	4	5

41. Me siento alienado personalmente por mis compañeros.	1	2	3	4	5
42. Me preocupa beber demasiado alcohol. (Si no consume no responda)	1	2	3	4	5
43. Me preocupa tomar demasiadas drogas. (Si no consume no responda).	1	2	3	4	5
44. Cuando realmente necesito hablar a mi superior, él/ella está deseando escuchar.	1	2	3	4	5
45. Cuando tengo conflictos con padres o alumnos, mi superior me da la clase de apoyo que necesito.	1	2	3	4	5
46. Mi superior “da la cara” por la gente que trabajamos en el colegio.	1	2	3	4	5
47. Mi superior me convoca junto con otros compañeros a reuniones conjuntas para tomar decisiones y resolver problemas comunes.	1	2	3	4	5
48. Se me informa de las cosas importantes que ocurren en mi colegio.	1	2	3	4	5
49. Mi superior toma en consideración lo que digo.	1	2	3	4	5
50. Hay una diferencia entre el modo en que mi superior piensa que se deberían hacer las cosas y cómo yo creo que deben hacerse.	1	2	3	4	5
51. Siento que me es inútil hacer sugerencias sobre mi trabajo, porque las decisiones se toman a pesar de mis intentos para influir en ellas.	1	2	3	4	5
52. A los profesores en mi colegio se les anima a intentar soluciones nuevas y creativas para los problemas existentes.	1	2	3	4	5
53. En mi colegio se reconoce a los profesores cuando realizan su trabajo de manera excepcional.	1	2	3	4	5
54. Mi superior siempre insiste en que resuelva mis propios problemas de trabajo, pero está disponible para aconsejarme si lo necesito.	1	2	3	4	5
55. A veces tengo que saltarme reglas del colegio para llevar a cabo mis tareas.	1	2	3	4	5

Marque con un círculo la respuesta que mejor describe su situación profesional como profesor.	No me afecta	Me afecta un poco	Me afecta	Me afecta bastante	Me afecta mucho
67. Falta de seguridad o continuidad en mi empleo.	1	2	3	4	5
68. Amenaza de violencia de los estudiantes o vandalismo.	1	2	3	4	5
69. Sentimiento de estar bloqueado en la profesión	1	2	3	4	5
70. Salario bajo	1	2	3	4	5
71. Estar aislado de los compañeros	1	2	3	4	5
72. Conflictos con la administración	1	2	3	4	5
73. Contactos negativos con los padres	1	2	3	4	5

74.	Imagen pública de los profesores	1	2	3	4	5
75.	Falta de servicios de apoyo para problemas profesionales	1	2	3	4	5
76.	Falta de servicios de apoyo para problemas personales	1	2	3	4	5
77.	Amenaza de cierres de colegios.	1	2	3	4	5

Señale con una cruz la frecuencia con que ha sentido los siguientes síntomas en los seis últimos meses:		Nunca	Raras veces	Moderadamente	Frecuentemente	Asiduamente
1.	Dolores de espalda o cuello	1	2	3	4	5
2.	Irritabilidad fácil	1	2	3	4	5
3.	Pérdida o exceso de apetito	1	2	3	4	5
4.	Sentirse sin ganas de comenzar nada	1	2	3	4	5
5.	Dolor de cabeza	1	2	3	4	5
6.	Escasas ganas de comunicarse	1	2	3	4	5
7.	Presión en el pecho	1	2	3	4	5
8.	Falta de flexibilidad adaptativa (Dificultades para adaptarse a situaciones nuevas)	1	2	3	4	5
9.	Dificultades con el sueño	1	2	3	4	5
10.	Sentimiento de cansancio mental	1	2	3	4	5
11.	Dificultades sexuales	1	2	3	4	5
12.	Tiempo mínimo para uno mismo	1	2	3	4	5
13.	Erupciones en la piel. Sarpullidos	1	2	3	4	5
14.	Fatiga generalizada	1	2	3	4	5
15.	Pequeñas infecciones	1	2	3	4	5
16.	Sentimientos de baja autoestima	1	2	3	4	5
17.	Aumento de la bebida, tabaco o sustancias	1	2	3	4	5
18.	Dificultad de memoria y concentración	1	2	3	4	5
19.	Problemas gastrointestinales	1	2	3	4	5
20.	Necesidad de aislarse	1	2	3	4	5
21.	Problemas alérgicos	1	2	3	4	5
22.	Estado de apresuramiento continuo	1	2	3	4	5
23.	Presión arterial alta	1	2	3	4	5
24.	Pérdida del sentido del humor	1	2	3	4	5
25.	Resfriados y gripes	1	2	3	4	5
26.	Pérdida del deseo sexual	1	2	3	4	5
27.	Problemas en la voz (afonías, cambios de voz, carrasperas, etc.)	1	2	3	4	5
28.	Escasa satisfacción en las relaciones sociales	1	2	3	4	5
29.	Dificultad de controlar la agresividad	1	2	3	4	5
30.	Cansancio rápido de todas las cosas	1	2	3	4	5

Escriba del 1 al 4 en los espacios en blanco la respuesta que mejor describa nivel de acuerdo con los siguientes ítems, siguiendo las indicaciones del recuadro

1= No me afecta
2= Me afecta un poco
3= Me afecta bastante
4= Me afecta muchísimo

1. _____ La actitud indiferente de los alumnos.
2. _____ La presión de los alumnos sobre los profesores.
3. _____ La desmotivación de los alumnos.
4. _____ La pereza de los alumnos.
5. _____ La falta de compromiso de los alumnos.
6. _____ La falta de interés de los alumnos.
7. _____ La falta de disciplina de los alumnos.
8. _____ Las imposiciones de mis superiores (Director, Inspector, etc.).
9. _____ La rigidez organizativa del colegio y de los departamentos.
10. _____ La falta de definición de la política educativa del colegio.
11. _____ El hecho de no poder participar en la toma de decisiones.
12. _____ La falta de autonomía para tomar mis propias decisiones.
13. _____ Las diferencias en los ritmos de aprendizaje de los alumnos.
14. _____ Las diferencias en los niveles de conocimiento de los alumnos.
15. _____ La diversidad racial y cultural entre los alumnos.
16. _____ Las diferencias en los estilos de aprendizaje de los alumnos.
17. _____ La heterogeneidad de los alumnos en la clase.
18. _____ La colaboración de los padres.
19. _____ El compromiso de los padres.
20. _____ La comprensión de los padres de familia.
21. _____ El interés de los padres por el trabajo escolar.

A

Expresa su nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes expresiones:

1= Totalmente en desacuerdo
2= En desacuerdo
3= De acuerdo
4= Totalmente de acuerdo

1.	Me implico seriamente en lo que hago, pues es la mejor manera para alcanzar mis propias metas.	1	2	3	4
2.	Aún cuando suponga mayor esfuerzo, opto por los trabajos que suponen para mí una experiencia nueva.	1	2	3	4
3.	Hago todo lo que puedo para asegurarme el control de los resultados de mi trabajo.	1	2	3	4
4.	Considero que el trabajo que realizo es de valor para la sociedad y no me importa dedicarle todos mis esfuerzos.	1	2	3	4
5.	En mi trabajo me atraen preferentemente las innovaciones y novedades en los procedimientos.	1	2	3	4

6. Las cosas solo se consiguen a base de esfuerzo personal.	1	2	3	4
7. Realmente me preocupo y me identifico con mi trabajo	1	2	3	4
8. En mi trabajo profesional me atraen aquellas tareas y situaciones que implican un desafío personal.	1	2	3	4
9. El control de las situaciones es lo único que garantiza el éxito.	1	2	3	4
10. Mi trabajo cotidiano me satisface y hace que me dedique totalmente a él.	1	2	3	4
11. En la medida que puedo trato de tener nuevas experiencias en mi trabajo cotidiano.	1	2	3	4
12. Las cosas salen bien cuando las preparas a conciencia.	1	2	3	4
13. Me gusta comprometerme personalmente en los objetivos del grupo o de la colectividad.	1	2	3	4
14. Dentro de lo posible busco situaciones nuevas y diferentes en mi ambiente de trabajo.	1	2	3	4
15. Si me lo propongo puedo vencer y controlar las antipatías.	1	2	3	4
16. La mejor manera que tengo de alcanzar mis propias metas es implicándome a fondo.	1	2	3	4
17. Tengo una gran curiosidad por lo novedoso tanto a nivel personal como profesional.	1	2	3	4
18. Cuando se trabaja seriamente y a fondo se controlan los resultados.	1	2	3	4
19. Mis propias ilusiones son las que hacen que siga adelante con la realización de mi actividad.	1	2	3	4
20. Me gusta que haya una gran variedad en mi trabajo.	1	2	3	4
21. Si te lo propones puedes asegurar lo que va a pasar mañana controlando lo que ocurre hoy.	1	2	3	4

B

1. Puedo pensar en diferentes maneras de resolver un problema.	1	2	3	4
2. Persigo mis objetivos con mucho entusiasmo	1	2	3	4
3. Hay muchas maneras de resolver un problema.	1	2	3	4
4. Puedo pensar en muchas formas de obtener las cosas en la vida que son más importantes para mí.	1	2	3	4
5. Incluso cuando los demás están desanimados, puedo encontrar una manera de resolver un problema.	1	2	3	4
6. Mis experiencias pasadas me han preparado bien para el futuro.	1	2	3	4
7. He tenido bastante éxito en la vida.	1	2	3	4
8. Cumpló las metas que me propongo.	1	2	3	4

C

1. Siento que soy una persona digna, al menos tanto como los demás.	1	2	3	4
2. Estoy convencido de que tengo cualidades.	1	2	3	4
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	1	2	3	4
4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.	1	2	3	4
5. En general estoy satisfecho conmigo mismo.	1	2	3	4
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso.	1	2	3	4
7. En general me inclino a pensar que soy un fracasado.	1	2	3	4
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.	1	2	3	4
9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil	1	2	3	4
10. A menudo creo que no soy una buena persona.	1	2	3	4

D

1. Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4

1= En total desacuerdo
2= En desacuerdo
3= Neutral
4= De acuerdo
5= Totalmente de acuerdo

1. No soy una persona que se preocupe mucho.	1	2	3	4	5
2. Con frecuencia me irrita la forma en que me trata la gente.	1	2	3	4	5
3. Rara vez me siento solo o triste.	1	2	3	4	5
4. Al tratar con los demás siempre temo hacer una tontería.	1	2	3	4	5
5. Rara vez me excedo en algo.	1	2	3	4	5
6. Con frecuencia me siento indefenso y quiero que otro resuelva mis problemas	1	2	3	4	5
7. Me asusto con facilidad	1	2	3	4	5
8. Soy una persona apacible (tranquilo, agradable).	1	2	3	4	5
9. A veces me parece que no valgo absolutamente nada	1	2	3	4	5
10. Rara vez me siento cohibido cuando estoy con gente.	1	2	3	4	5
11. Me cuesta resistirme a mis deseos	1	2	3	4	5
12. Creo que soy capaz de enfrentarme a la mayoría de mis problemas.	1	2	3	4	5

1. En tiempos difíciles suelo esperar lo mejor.	1	2	3	4	5
2. Si algo malo puede pasar estoy seguro de que <u>me</u> pasará.	1	2	3	4	5
3. Siempre soy optimista en cuanto al futuro.	1	2	3	4	5
4. Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera.	1	2	3	4	5
5. Casi nunca cuento con que me ocurran cosas buenas.	1	2	3	4	5
6. En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas.	1	2	3	4	5

- +3= Totalmente de acuerdo
 +2= Bastante de acuerdo
 +1= Algo de acuerdo
 -1= Algo en desacuerdo
 -2= Bastante en desacuerdo
 -3= Totalmente en desacuerdo

1. Depende de mi capacidad llegar a ser un buen líder.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
2. El hecho de que sufra un accidente automovilístico depende sobre todo de mi pericia como conductor.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
3. Cuando hago planes, casi estoy seguro de que lograré realizarlos	-3	-2	-1	+1	+2	+3
4. El número de amigos que tengo depende de lo simpático que yo sea.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
5. En gran medida, yo decido lo que sucede en mi vida.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
6. Generalmente estoy en condiciones de proteger mis intereses personales.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
7. Cuando obtengo lo que deseo, casi siempre es por mi propio esfuerzo.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
8. Mi vida está determinada por mis acciones personales.	-3	-2	-1	+1	+2	+3

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el trabajo. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así, conteste '0' (cero), y en caso contrario, indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta:

0= Nunca 1= Pocas veces al año 2= Una vez al mes o menos 3= Pocas veces al mes

4=Una vez por semana 5= Pocas veces por semana 6= Todos los días

1. _____ En mi trabajo me siento lleno de energía
2. _____ Mi trabajo está lleno de significado y propósito
3. _____ El tiempo vuela cuando estoy trabajando
4. _____ Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo
5. _____ Estoy entusiasmado con mi trabajo
6. _____ Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa alrededor de mí
7. _____ Mi trabajo me inspira
8. _____ Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar
9. _____ Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo
10. _____ Estoy orgulloso del trabajo que hago
11. _____ Estoy inmerso en mi trabajo
12. _____ Puedo continuar trabajando durante largos periodos de tiempo
13. _____ Mi trabajo es retador
14. _____ Me "dejo llevar" por mi trabajo
15. _____ Soy muy persistente en mi trabajo
16. _____ Me es difícil 'desconectarme' de mi trabajo
17. _____ Incluso cuando las cosas no van bien, continúo trabajando

Abajo encontrará cinco afirmaciones con las cuáles podrá estar de acuerdo o en desacuerdo. Utilizando la escala del 1 al 7 abajo señalada, indique su nivel de acuerdo con cada ítem, colocando el número que le parezca más apropiado. Por favor sea abierto y honesto en su respuesta.

- 7 = Totalmente de acuerdo
 6= De acuerdo
 5= Ligeramente de acuerdo
 4 = Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 3 = Ligeramente en desacuerdo
 2 = En desacuerdo
 1 = Totalmente en desacuerdo

____ El tipo de vida que llevo se parece al tipo de vida que siempre soñé llevar.

____ Las condiciones de mi vida son excelentes.

____ Estoy satisfecho con mi vida.

____ Hasta ahora he obtenido las cosas importantes que quiero en la vida.

____ Si pudiera vivir mi vida de nuevo, me gustaría que todo volviese a ser igual.

¿Hay alguna pregunta no entienda? ¿Qué número tiene y en qué página está?

Sugerencias y comentarios que quiera realizar.

Muchas gracias por su colaboración